

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE DESTINATAIRE DANS DES TEXTES D'ÉLÈVES DE 5<sup>e</sup> SECONDAIRE :  
UNE COMPARAISON AVANT ET APRÈS UN ENSEIGNEMENT EXPLICITE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

CHRISTIAN GIROUARD

DÉCEMBRE 2010

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

*À mon père, qui est là-haut et qui veille sur moi...*

## **REMERCIEMENTS**

Je voudrais tout d'abord remercier ma directrice de mémoire, la professeure Clémence Préfontaine, qui a su m'encourager tout au long de ce processus qui s'est avéré très ardu parfois. Merci d'avoir été là pour moi, je n'oublierai jamais ces beaux moments. Tu peux maintenant profiter de ta douce retraite...

Je voudrais également remercier mes deux lectrices et évaluatrices, les professeures Lucie Godard et Marie-Christine Beaudry. Merci de m'avoir consacré votre temps; ce fut grandement apprécié. Un merci spécial au professeur Gilles Fortier qui a quitté le confort de sa retraite, le temps de me donner quelques conseils.

Un merci spécial à tous mes élèves qui ont participé à ce projet; sans vous, je ne ferais pas ce travail. Vous êtes les destinataires de tous mes projets !

À Junior, merci d'avoir été présent, d'avoir eu les bons mots aux bons moments. Merci pour tout...

À maman... merci d'avoir toujours été présente pour moi. Depuis le début, tu crois en moi et c'est en partie grâce à toi si je remets ce mémoire aujourd'hui.

Un dernier merci à mon père qui n'est plus sur cette terre pour voir les résultats de ce travail... Papa, tu m'as donné le courage de continuer et de persévérer et aujourd'hui, c'est pour toi que je remets ce mémoire. Tu seras à jamais dans mon cœur...

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	
1.1 L'enseignement du destinataire	3
1.2 Le destinataire réel et le destinataire fictionnel (imaginé)	6
1.3 Les programmes (et les grilles d'évaluation) et les manuels scolaires	8
1.3.1 Le programme et les grille d'évaluation de 1995	8
1.3.2 Le programme de formation de l'école québécoise et les grilles d'évaluation (2009)	9
1.3.3 Les manuels scolaires	14
1.4 Quelques études relatives à l'importance du destinataire	17
1.4.1 Pfister et Petrick (1980)	17
1.4.2 Fortier et Lusignan (1990)	21
1.5 Objectifs de recherche	22
CHAPITRE II	
<b>CADRE THÉORIQUE</b>	
2.1 Le destinataire dans le processus d'écriture	24
2.1.1 Quelques définitions	25

2.1.2 Quelques modèles théoriques du processus d'écriture	26
2.1.2.1 Les modèles de Hayes et Flower (1981, 1994, 1995 et 1998)	27
2.1.2.2 Le modèle de Pfister et de Petrick (1980)	30
2.1.3 La présence du destinataire dans un texte	33
2.2 Quelques méthodes d'enseignement	37
2.2.1 L'enseignement traditionnel	38
2.2.2 L'enseignement par les pairs ou l'apprentissage coopératif	39
2.2.3 L'enseignement stratégique	39
2.2.4 L'enseignement explicite	41
2.2.4.1 Première phase de l'enseignement explicite: le modelage	42
2.2.4.2 Deuxième phase de l'enseignement explicite: la pratique guidée ou dirigée	42
2.2.4.3 Troisième phase de l'enseignement explicite: la pratique autonome ou indépendante	42
2.3 Le choix d'une méthode d'enseignement pour notre recherche	43
 CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE	
3.1 Type de recherche	45
3.2 Sujets de la recherche	46
3.3 Instruments de recherche	47
3.4 Intervention pédagogique: enseignement explicite de la notion de destinataire	48
3.4.1 Première phase de l'enseignement explicite: le modelage	49

3.4.2 Deuxième phase de l'enseignement explicite: la pratique guidée	50
3.4.3 Troisième phase de l'enseignement explicite: la pratique autonome	51
3.5 Analyses des résultats	51
3.6 Appariement par sujets	51

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

PARTIE I: ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS OBTENUS <b>AVANT</b> L'INTERVENTION (GROUPE 1)	58
4.1 Traces laissées en lien avec la notion de destinataire AVANT d'avoir reçu l'enseignement explicite (premier objectif)	58
4.1.1 Interpeller le destinataire	58
4.1.2 Susciter l'intérêt du destinataire	62
4.1.3 Interprétation des résultats	67
PARTIE II: ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS OBTENUS <b>APRÈS</b> L'INTERVENTION (GROUPE 1)	71
4.2 Traces laissées en lien avec la notion de destinataire APRÈS avoir reçu l'enseignement explicite (deuxième objectif)	71
4.2.1 Interpeller le destinataire	72
4.2.2 Susciter l'intérêt du destinataire	74
4.2.3 Interprétation des résultats	77
PARTIE III: COMPARAISON DES RÉSULTATS (TEXTE 1 ET TEXTE 2)	80
4.3 Comparaison des traces laissées par des élèves avant qu'ils ne reçoivent un enseignement explicite de la notion de destinataire et après qu'ils aient reçu cet enseignement (Comparaison entre les objectifs 1 et 2)	80
4.3.1 Interpeller le destinataire	81

4.3.2	Susciter l'intérêt du destinataire	84
4.3.3	Interprétation des résultats	87
PARTIE IV: PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DU GROUPE 2 ET APPARIEMENT DES SUJETS		91
4.4	Présentation et interprétation des résultats obtenus par le groupe 2 (n'ayant pas reçu l'enseignement explicite) et appariement des sujets des groupes 1 et 2	91
4.4.1	Présentation des résultats obtenus par le groupe 2 (n'ayant pas reçu l'enseignement) pour <i>Interpeller le destinataire</i> dans le texte 1 et le texte 2	92
4.4.2	Interprétation des résultats obtenus par le groupe 2 (n'ayant pas reçu l'enseignement) pour <i>Interpeller le destinataire</i> dans le texte 1 et le texte 2	95
4.4.3	Présentation des résultats obtenus par le groupe 2 (n'ayant pas reçu l'enseignement) pour <i>Susciter l'intérêt du destinataire</i> dans le texte 1 et le texte 2	97
4.4.4	Interprétation des résultats obtenus par le groupe 2 (n'ayant pas reçu l'enseignement) pour <i>Susciter l'intérêt du destinataire</i>	100
4.4.5	Appariement des sujets	102
4.4.5.1	Appariement des sujets qui ont obtenu la note A en écriture (E6R et E21S)	102
4.4.5.2	Appariement des sujets qui ont obtenu la note A en écriture (E19R et E5S)	109
4.4.5.3	Appariement des sujets qui ont obtenu la note B+ en écriture (E3R et E4S)	117
4.4.5.4	Appariement des sujets qui ont obtenu la note B en écriture (E20R et E13S)	125
4.4.5.5	Appariement des sujets qui ont obtenu la note C+ en écriture (E4R et E2S)	132



4.4.5.6 Appariement des sujets qui ont obtenu la note C en écriture (E12R et E10S)	139
4.4.5.7 Appariement des sujets qui ont obtenu la note D+ en écriture (E10R et E1S)	146
4.4.5.8 Appariement des sujets qui ont obtenu la note D en écriture (E22R et E16S)	153
CONCLUSION	162
RÉFÉRENCES	166
APPENDICE A GRILLES D'ÉVALUATION DU MELS	169
APPENDICE B PREMIÈRE TÂCHE D'ÉCRITURE	172
APPENDICE C SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT	174
APPENDICE D DOCUMENT DE TRAVAIL DE L'ÉLÈVE	177
APPENDICE E DEUXIÈME TÂCHE D'ÉCRITURE	189
APPENDICE F GRILLE D'OBSERVATION	191
APPENDICE G TABLEAUX ORIGINAUX EN ANGLAIS	193

## **LISTE DES FIGURES**

Figure

2.1 Composantes du modèle de Hayes et Flower (1981)

## LISTE DES TABLEAUX

### Tableau

1.1	Questionnaire sur le destinataire (Pfister et Petrick, 1980)	18
2.1	Un modèle heuristique pour analyser le destinataire (Pfister et Petrick, 1980)	31
3.1	Barème de notation de l'école secondaire Cavelier-de Lasalle	53
3.2	Critère d'appariement entre les sujets ayant reçu l'enseignement explicite et ceux ne l'ayant pas reçu	54
4.1	Nombre de traces par catégorie pour <i>Interpeller le destinataire</i> avant que les sujets (groupe 1) n'aient reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire	61
4.2	Nombre de traces par catégorie pour <i>Susciter l'intérêt du destinataire</i> avant que les sujets (groupe 1) n'aient reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire	65
4.3	Nombre de traces par catégorie pour <i>Interpeller le destinataire</i> après que les sujets (groupe 1) aient reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire	73
4.4	Nombre de traces par catégorie pour <i>Susciter l'intérêt du destinataire</i> après que les sujets (groupe 1) aient reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire	75
4.5	Comparaison du nombre de traces (en pourcentage) par catégorie pour <i>Interpeller le destinataire</i> <b>avant</b> et <b>après</b> l'enseignement explicite de la notion de destinataire	82
4.6	Comparaison du nombre de traces (en pourcentage) par catégorie pour <i>Susciter l'intérêt du destinataire</i> <b>avant</b> et <b>après</b> l'enseignement explicite de la notion de destinataire	85
4.7	Comparaison du nombre de traces (en pourcentage) entre le texte 1 et le texte 2 par catégorie pour <i>Interpeller le destinataire</i> (pour le groupe 2 n'ayant pas reçu l'enseignement explicite)	93
4.8	Comparaison du nombre de traces (en pourcentage) entre le texte 1 et le texte 2 par catégorie pour <i>Susciter l'intérêt du destinataire</i> (pour le groupe 2 n'ayant pas reçu l'enseignement explicite)	98

## Tableau

4.9	Appariement des sujets qui ont eu la note A en écriture (E6R et E21S) (Interpeller)	103
4.10	Appariement des sujets qui ont eu la note A en écriture (E6R et E21S) (Susciter l'intérêt)	107
4.11	Appariement des sujets qui ont eu la note A en écriture (E19R et E5S) (Interpeller)	111
4.12	Appariement des sujets qui ont eu la note A en écriture (E19R et E5S) (Susciter l'intérêt)	114
4.13	Appariement des sujets qui ont eu la note B+ en écriture (E3R et E4S)(Interpeller)	119
4.14	Appariement des sujets qui ont eu la note B+ en écriture (E3R et E4S) (Susciter l'intérêt)	122
4.15	Appariement des sujets qui ont eu la note B en écriture (E20R et E13S) (Interpeller)	126
4.16	Appariement des sujets qui ont eu la note B en écriture (E20R et E13S) (Susciter l'intérêt)	129
4.17	Appariement des sujets qui ont eu la note C+ en écriture (E4R et E2S) (Interpeller)	133
4.18	Appariement des sujets qui ont eu la note C+ en écriture (E4R et E2S) (Susciter l'intérêt)	136
4.19	Appariement des sujets qui ont eu la note C en écriture (E12R et E10S) (Interpeller)	140
4.20	Appariement des sujets qui ont eu la note C en écriture (E12R et E10S) (Susciter l'intérêt)	143
4.21	Appariement des sujets qui ont eu la note D+ en écriture (E10R et E1S) (Interpeller)	147
4.22	Appariement des sujets qui ont eu la note D+ en écriture (E10R et E1S) (Susciter l'intérêt)	150

## Tableau

4.23	Appariement des sujets qui ont eu la note D en écriture (E22R et E16S) (Interpeller)	154
4.24	Appariement des sujets qui ont eu la note D en écriture (E22R et E16S) (Susciter l'intérêt)	157

## RÉSUMÉ

Avant d'en arriver à l'écriture d'un texte argumentatif pertinent et cohérent, un long processus d'apprentissage doit s'enclencher. Plusieurs notions doivent composer cet apprentissage : thèse, arguments, citations, structure de texte, stratégies argumentatives, procédés explicatifs, etc. Il y a une notion parmi ces différents apprentissages qui a un lien avec chacun de ceux-ci : la notion de destinataire. En effet, prendre en considération son ou ses destinataires est essentiel dans la réalisation de tous ces apprentissages. Convaincre ses destinataires est même le but principal d'un texte argumentatif. Pourtant, comme nous le démontrerons dans notre mémoire de maîtrise, cette notion est peu enseignée dans les écoles. Nous avons voulu étudier ce problème.

Nous avons donc créé une séquence d'enseignement basée sur les principes de l'enseignement explicite et appuyée par les travaux de Rosenshine (1986) qui se sont intéressés à cette méthode d'enseignement. L'enseignement explicite permet d'enseigner une notion de façon morcelée, ce qui aide les scripteurs à en comprendre l'importance.

Après avoir écrit un premier texte argumentatif, un groupe de sujets (groupe 1) a reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire. Après cet enseignement, les mêmes sujets ont écrit un second texte. Nous avons construit, à partir des différents contenus théoriques, une grille d'observation des différentes traces du destinataire, qui nous a servi pour analyser les différentes traces présentes dans les deux textes et afin d'en déterminer la fréquence et la qualité. Nous avons utilisé cette même grille afin d'analyser également les traces que les sujets du groupe 2, qui n'ont pas reçu l'enseignement explicite de la notion, ont laissé dans leurs textes, afin d'en déterminer la fréquence et la qualité. Nous avons également utilisé la méthode de l'appariement des sujets afin de constater la quantité et le type de traces laissées par des paires de deux sujets de même calibre.

L'analyse des résultats obtenus démontre, en général, que les sujets de groupe 1, ayant reçu l'enseignement explicite, ont augmenté la fréquence et la qualité des traces liées à leurs destinataires. De plus, ces résultats ont démontré, en général, que les sujets du groupe 2, n'ayant pas reçu l'enseignement explicite, ont laissé autant ou moins de traces dans le second texte produit que dans le premier.

De façon globale, puisque les sujets ayant reçu l'enseignement explicite ont amélioré le nombre de traces en lien avec la notion de destinataire et leur qualité, nous croyons qu'ils ont davantage compris cette notion que ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement.

**Mots clés** : écriture – destinataire – enseignement explicite – appariement de sujets

## INTRODUCTION

Écrire un texte de qualité peut présenter très souvent une difficulté pour les élèves du secondaire. Ils doivent passer par plusieurs étapes avant d'en arriver à un texte dont ils seront fiers. Pour y parvenir, le recours aux composantes du processus d'écriture s'avère essentiel.

Pendant les cinq années du secondaire, les élèves apprennent à structurer différents types de textes : narratif, descriptif, explicatif et argumentatif. Arrivés à la fin de leurs études secondaires, ils doivent être aptes à produire un texte argumentatif de qualité, qui constitue l'épreuve de fin de scolarité. C'est souvent pour eux un moment intense et stressant. Dans l'écriture de n'importe lequel de ces textes, les élèves doivent nécessairement tenir compte de la ou des personnes auxquelles ils s'adressent (Long, 1980). Au Québec, on nomme ces individus les *destinataires* d'un texte. S'adresser à un destinataire est, selon nous, une composante essentielle à prendre en compte tout au long du processus d'écriture, mais qui peut être, très souvent, bâclée dans notre enseignement (Cohen et Riel, 1989; Pfister et Petrick, 1980). Dans nos pratiques enseignantes, on décontextualise trop souvent notre approche quant au destinataire. On demande aux élèves d'écrire au ministre de la santé, alors qu'en réalité, ils s'adresseront à nous, les enseignants qui corrigeront leur texte (Long, 1990). C'est à cause de cette réalité que notre mémoire traitera de l'importance de la prise en compte du destinataire lorsque les élèves écrivent un texte argumentatif en cinquième secondaire.

Dans le premier chapitre, nous présenterons la problématique de notre recherche ainsi que les objectifs visés. Dans le deuxième chapitre, nous présenterons les assises théoriques sur lesquelles nous nous sommes basé afin de réaliser notre recherche.

Dans le troisième chapitre, nous présenterons la démarche méthodologique utilisée pour atteindre nos objectifs. Nous basant sur le cadre théorique présenté au chapitre II, nous avons élaboré une séquence d'enseignement afin d'aider les jeunes scripteurs à comprendre l'importance que prend un destinataire à l'intérieur d'un texte argumentatif. Nous avons utilisé le modèle de l'enseignement explicite, préconisé par Rosenshine (1986), afin de faire prendre conscience aux scripteurs de l'importance de la notion de destinataire. À partir de ces

différentes lectures, nous avons également créé une grille d'observations des différentes traces du destinataire qu'un scripteur pouvait laisser dans un texte, afin de l'interpeller et de susciter son intérêt. C'est ce que nous expliquerons dans le troisième chapitre.

Enfin, dans le quatrième et dernier chapitre, nous présenterons l'analyse et l'interprétation des différents résultats pour les sujets des deux groupes. Nous présenterons également l'analyse et l'interprétation des différents résultats obtenus par l'appariement de certains de nos sujets.



## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

L'enseignement de l'écriture a une grande place dans les nombreuses recherches liées à l'enseignement du français. Que ce soit le processus d'écriture ou les différentes stratégies en rapport avec l'écriture, chaque composante a son importance. Une des notions en lien avec cet enseignement qui a suscité beaucoup d'intérêt dans les années 1980 est la notion de destinataire. Des chercheurs qui se sont intéressés à cette notion ont notamment déterminé que les principaux problèmes étaient reliés au fait que la notion de destinataire était peu présente dans l'enseignement des différents enseignants. De plus, ces chercheurs mentionnent que les scripteurs novices ne comprennent pas cette notion, malgré qu'elle soit essentielle dans leur apprentissage. Enfin, les chercheurs questionnent beaucoup le dilemme qui existe entre le destinataire réel et fictif.

#### 1.1 L'enseignement du destinataire

Avant d'examiner le problème de l'enseignement du destinataire en tant que tel, il est important de parler de l'importance du processus d'écriture en lien avec l'enseignement du destinataire. Pour certains chercheurs, l'écriture d'un texte est vu comme étant immuable, c'est-à-dire que l'on ne peut rien y changer : *«The second (problem) is that the written word – especially the printed word – is seen as a fixed and passive artifact.* (Long, 1980, p. 221) (Le second problème est que les mots écrits (les productions) sont vus comme étant fixes et passifs. C'est nous qui traduisons.). Long (1980) mentionne que c'est un problème, car il y a un élément essentiel qu'il faut considérer et qui ne pourrait être pris en compte si le processus d'écriture d'un texte était vu de cette façon : *«I do not feel that writing is passive, either as process or product; I feel strongly that the reader plays an active role, and that the writer, when writing, must be consciously aware of the reader's activity».* (Long, 1980, p. 221) (Je ne sens pas que le fait d'écrire soit passif, autant le processus que le produit. Je crois fermement que le lecteur (le destinataire) joue un rôle actif et que le scripteur, lorsqu'il écrit, doit être conscient de ce destinataire. C'est nous qui traduisons.). De ce concept, vient donc

l'idée de parler de la relation qui existe entre un scripteur et son destinataire. Le but étant, d'un côté, de vouloir persuader ou de convaincre l'autre, et de l'autre côté, le but étant de résister aux propos du scripteur ou de l'orateur (Long, 1980, p.222).

Cette auteure fait deux généralisations quant à l'approche de cette dualité scripteur / destinataire. La première c'est qu'il y a une différence marquée dans les différentes recherches dans la quantité d'attentions accordée à l'importance du destinataire. Certaines recherches mettent clairement de côté la notion de destinataire. Pour ces chercheurs, la notion de destinataire est peu importante, car ils considèrent que c'est une création *fictionnelle* de l'institution scolaire et que les jeunes scripteurs écrivent à un destinataire par obligation. Par contre, d'autres recherches vont consacrer des chapitres entiers à l'importance de prendre en compte son destinataire. La deuxième généralisation que Long (1980) a faite est que parmi ces recherches qui mettent l'accent sur l'importance de prendre en compte son destinataire, on insiste sur l'analyse du destinataire à qui l'on écrit (*analysis of audience*). L'analyse du destinataire est un terme utilisé dans plusieurs recherches et qui consiste à identifier les différentes caractéristiques de la personne ou des personnes à qui un scripteur écrit : « *[analysis audience is] a term which refers to those methods designed to enable speakers and writers to draw inferences about the experiences, beliefs, and attitudes of an audience.* » (Ede, 1984, p.140). (L'analyse du destinataire est un terme qui fait référence à ces méthodes visant à permettre aux orateurs et aux scripteurs de tirer des conclusions sur les expériences, les croyances et les attitudes d'un public ou d'un destinataire. C'est nous qui traduisons.). Les scripteurs doivent donc être capables de bien analyser les différentes caractéristiques du destinataire avant même d'écrire. Ceci les aidera à écrire à leur destinataire de façon cohérente.

La prise en compte du destinataire est très peu enseignée dans les écoles alors qu'il est demandé aux élèves d'en tenir compte. En effet, « *Audience consideration play an important role in the developement of text by experienced writers but are often nonexistent in the writing of schoolage children.* » (Cohen et Riel, 1989, p. 143). (La prise en compte du destinataire joue un rôle important dans le développement du texte chez un scripteur

expérimenté, mais elle est très peu présente chez les scripteurs novices. C'est nous qui traduisons.). D'autres chercheurs mentionnent même que cette partie qui est ignorée ou peu enseignée dans les écoles est essentielle dans l'apprentissage du processus d'écriture : *«As teachers of writing, we have virtually ignored an integral part of the composition process : the audience.»* (Pfister et Petrick, 1980, p.213). (En tant qu'enseignants d'écriture, nous avons ignoré une partie intégrante du processus d'écriture : le destinataire. C'est nous qui traduisons.). Ils vont même un peu plus loin : *«We have not taught our students how to analyze audience and why content and style must be formed by just such an analysis.»* (Pfister et Petrick, 1980, p.213) (Nous n'enseignons pas à nos élèves comment analyser les composantes (ou les caractéristiques) de leur destinataire et pourquoi le contenu et le style doivent être en lien avec cette analyse. C'est nous qui traduisons.).

Ces deux chercheurs avancent plusieurs raisons qui feraient en sorte que la notion de destinataire est peu enseignée par les enseignants. La principale raison serait que l'acquisition des connaissances liées au destinataire semble être davantage intuitive et moins facilement descriptible et enseignable que les autres aspects du processus d'écriture. Autrement dit, la notion de destinataire ne s'enseignerait pas comme la grammaire, où il existe des règles établies depuis longtemps. Du côté des élèves, plusieurs raisons pourraient expliquer la difficulté qu'ils ont à s'adresser à leur destinataire. La première est que les élèves n'ont pas assez de connaissances vis-à-vis leur destinataire, ils ne savent pas à qui ils s'adressent : *«They still fail to produce a successful composition because they have too little or no knowledge of their reader.»* (Pfister et Petrick, 1980, p.213) (Ils (les élèves) continuent d'échouer à produire une bonne composition parce qu'ils n'ont pas assez de connaissances par rapport à leur lecteur. C'est nous qui traduisons.). Puisque d'un côté l'enseignement se fait peu ou presque pas, et que de l'autre, les élèves ont de la difficulté à comprendre la notion de destinataire, on fait face à un réel problème : *«Obviously, as our study shows the very idea of teaching «writing to an audience» in a class room setting is fraught with difficulty. [...] One useful implication of our study, then, is simply this: teaching «writing to an audience» always present real conflicts to students in writing class.»* (Brooke et Hendricks, 1989 p.67) (De toute évidence, notre étude montre l'idée même que l'enseignement de la notion de destinataire dans le cadre d'une salle de classe est semé

d'embûches. [...] L'une des conséquences utiles de notre étude est donc simplement ceci: l'enseignement de la notion de destinataire présente toujours de véritables conflits pour les étudiants en classe d'écriture. C'est nous qui traduisons). Ici, entrerait donc en ligne de compte l'analyse du destinataire, afin d'aider les scripteurs à interpeller leur destinataire. De plus, lorsque les enseignants demandent à leurs élèves d'écrire un texte, plus souvent qu'autrement, ce texte leur est destiné. De ce fait, les enseignants exigent très peu de leurs élèves qu'ils écrivent à un destinataire extérieur : *«Writing to a specified audience other than the teacher is not only uncommun in elementary and secondary school but also in college composition.»* (Ede, 1979, p. 155) (Écrire à un destinataire spécifique autre que l'enseignant n'est pas rare uniquement au primaire, mais aussi au secondaire. C'est nous qui traduisons.). Malgré les nombreuses recherches qui démontrent l'importance d'écrire un texte à un destinataire spécifique, autre qu'à un enseignant, les éducateurs et les enseignants trouvent difficile de développer la conscience du destinataire en classe. Cette barrière physique devient donc un obstacle majeur à la situation d'écriture réelle : *«Unlike real world writing situation, wich confront the writers with a variety of rhetorical situations and audiences with differing needs, school writing demands that the student write for a single authority, the teacher.»* (Berkenkotter, 1981) (Contrairement aux situations d'écritures réelles, qui confrontent les scripteurs à une variété de situations et de destinataires avec des besoins différents, les consignes d'écriture à l'école exigent des élèves qu'ils écrivent uniquement à une autorité, c'est-à-dire l'enseignant. C'est nous qui traduisons.).

## 1.2 Le destinataire réel et le destinataire fictionnel (imaginé)

Quelques chercheurs (Long, 1980; Ede et Lunsford, 1984) se sont penchés sur la dualité qui existe entre le destinataire réel d'un texte et celui qui est fictionnel. En classe de français, lorsqu'un enseignant donne une tâche d'écriture à ses élèves, il doit leur indiquer le destinataire à qui ils devront écrire. Ce destinataire ne sera pas considéré comme réel, car les élèves écriront certes à ce destinataire, mais le texte ne lui sera pas vraiment envoyé. Le «vrai» destinataire sera le correcteur du texte, c'est-à-dire l'enseignant. Long (1990) le confirme : *«for most students have always been highly concious of their real audience – the teacher who puts the grade on the piece of writing [...]»* (Long, 1990, p.73). (La plupart des

élèves sont conscients de leur destinataire réel, l'enseignant qui met la note sur le texte. C'est nous qui traduisons.). Ce problème a aussi été soulevé par plusieurs chercheurs, notamment par Ede et Lunsford (1984).

Dans leurs différentes recherches, Ede et Lunsford (1984) distinguent deux types de destinataires : *the audience addressed* et *the audience invoked*. Le premier type de destinataire, *audience addressed*, fait référence à : «*those actual or real-life people who read a discourse [...]*» (Ede et Lunsford, 1984, p. 156) (des personnes réelles ou de la vie réelle qui lisent un discours, un texte. C'est nous qui traduisons.). Ce type de destinataire est utilisé dans un contexte réel d'écriture. Le texte doit être lu véritablement par la personne à qui il s'adresse. Cette vision du destinataire met donc l'accent sur la réalité de la personne à qui on écrit : «*The addressed view of the audience emphasizes the concrete reality of the writer's audience knowledge of this audience's attitudes, beliefs and expectations is not possible but essential.*» (Ede et Lunsford, 1984, p. 160). (L'angle sous lequel est vu ce type de destinataire démontre concrètement la réalité du destinataire à qui écrit le scripteur (les attitudes, les croyances et les attentes); c'est essentiel. C'est nous qui traduisons.).

Le second type de destinataire, *audience invoked*, fait référence à : «*the audience called up or imagined by the writer.* » (Ede et Lunsford, 1984, p.156) (un destinataire créé ou imaginé par le scripteur. C'est nous qui traduisons.). Il s'agit en fait d'un destinataire que le scripteur va se créer à partir de la tâche d'écriture proposée. En réalité, dans les classes, c'est l'enseignant qui déterminera les paramètres de ce destinataire. La difficulté avec ce type de destinataire, c'est que le scripteur ne peut pas vraiment faire une analyse des différentes composantes de son destinataire (environnement, valeurs, attitudes, etc.). Il n'adaptera peut-être pas alors ses propos à son destinataire.

Alors, en classe, on peut voir qu'il est préférable pour un scripteur d'écrire à un destinataire réel plutôt que d'écrire à un destinataire fictif ou imaginé.

### 1.3 Les programmes, les grilles d'évaluation et les manuels scolaires

Puisque dans les écoles secondaires du Québec nous sommes en pleine transition d'un programme à l'autre, nous trouvons nécessaire de préciser l'évolution entre les deux derniers programmes (1995 et 2009) ainsi que les grilles d'évaluation, tout en les mettant en perspective quant à la notion de destinataire présente dans ces documents.

#### 1.3.1 Le programme et les grilles d'évaluation de 1995

Ce programme présentait un nouvel élément quant à la notion qui nous préoccupe : la prise en compte d'un destinataire dans l'écriture d'un texte argumentatif. Dans ce programme, on indique les aspects suivants concernant le destinataire :

- Déterminer les besoins d'information de son destinataire ainsi que ses caractéristiques (psychologiques, cognitives, etc.) (MEQ, 1995, p.85).
- Déterminer son point de vue en précisant l'image qu'on veut donner de soi, de son destinataire et des rapports qu'on veut établir avec lui en précisant son attitude par rapport à sa thèse ainsi que son ton (MEQ, 1995, p.85).

Dans le document produit annuellement par le ministère de l'Éducation du Québec (MELS, 2002-2003), où l'on explique les composantes de la grille d'évaluation, il est clairement mentionné que pour répondre aux exigences de l'épreuve ministérielle de la fin du secondaire, les élèves doivent être capables de produire un texte argumentatif dans lequel ils défendront une opinion dans le but de convaincre un destinataire donné d'adopter son point de vue :

- L'accent est mis sur la défense d'une position (thèse) dans le but de convaincre le destinataire; ainsi l'élève ne se limitera pas à l'expression d'une opinion, mais devra énoncer et défendre une opinion (MELS, 2002-2003, p.5).
- L'élève doit être en mesure de démontrer qu'il est capable de développer une argumentation adaptée à un destinataire en particulier (une figure d'autorité, un spécialiste ou un non-spécialiste, une personne de culture étrangère, etc.) (MELS, 2002-2003, p.5).

Dans la grille d'évaluation du Ministère, le destinataire fait partie du 2<sup>e</sup> critère, l'organisation stratégique. Pour qu'un élève ait une compétence marquée à ce critère, il doit : « [Adopter] et [maintenir] un point de vue, [donner] un ton caractéristique à son texte et [utiliser] divers moyens pour susciter l'intérêt du destinataire et le maintenir tout au long de son texte. » C'est de ce cet élément que nous sommes partis pour élaborer la grille d'observation qui sera expliquée un peu plus loin. La grille d'évaluation est donc clairement en lien avec le programme d'études.

### **1.3.2 Le Programme de formation de l'école québécoise et les grilles d'évaluation (2009)**

À partir de 2005, les écoles secondaires ont dû utiliser le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), pour la première année du premier cycle (première secondaire). Depuis 2009, ce sont les enseignants de la troisième année du deuxième cycle (cinquième secondaire) qui planifient en fonction de ce renouveau pédagogique.

Malgré ce changement de programme, la notion de destinataire demeure encore très présente. Dans le préambule expliquant le sens de la Compétence à écrire des textes variés, on marque de façon générale l'importance de cette notion dans l'enseignement du processus d'écriture aux élèves : *« L'exploitation de situations authentiques devrait en outre favoriser leur engagement dans le processus d'écriture et les aider à prendre conscience des enjeux*

*rattachés à la qualité de l'expression. Il importe aussi que les situations comportent des défis de plus en plus grands tout en laissant aux élèves une certaine latitude quant au choix du genre de texte ou de son objet. Ils pourront être invités, par exemple, à rédiger des rapports d'événements, des protocoles, des demandes d'information ou des lettres d'opinion et à communiquer par écrit avec des personnes qui occupent diverses fonctions.»* (MELS, 2009, p. 53). Les *situations authentiques* supposent de favoriser la prise en compte d'un destinataire réel lorsque les élèves sont en situation d'écriture afin de les impliquer davantage dans leur processus d'écriture. De plus, le fait de pendre conscience des enjeux liés à la qualité de la langue (expression) va influencer le rapport que les élèves doivent entretenir avec leur destinataire.

Dans deux des quatre composantes de la compétence à écrire, on inclut la notion de destinataire. Dans la composante *Élaborer un texte cohérent*, nous retrouvons les différentes étapes du processus d'écriture, dont, évidemment, le destinataire fait partie (planifier, rédiger et réviser en fonction de la situation d'écriture).

Dans la composante *Faire appel à sa créativité*, nous retrouvons directement la notion de destinataire et l'importance d'en tenir compte durant l'écriture :

- *Chercher à produire des effets et à susciter l'intérêt de différents destinataires* (MELS, 2009, p.54).

Dans la composante *Réfléchir à sa pratique d'écriture*, le programme fait référence de façon implicite à la notion de destinataire dans quelques sous-composantes :

- *Se donner une démarche adaptée à la situation de communication.*
- *Déterminer les stratégies d'écriture appropriées et en évaluer l'efficacité* (MELS, 2009, p.54).



Finalement, dans la section consacrée aux attentes de fin de cycle, c'est-à-dire ce dont on doit s'attendre d'un élève à la fin du deuxième cycle du secondaire, on fait clairement référence à la notion de destinataire : *«À la fin du deuxième cycle du secondaire, l'élève rédige dans une langue de qualité des textes variés qui lui permettent de communiquer dans différentes situations. Il recourt à divers procédés d'écriture pour tenir compte du destinataire, de l'intention de communication et des conditions de réalisation.»* (MELS, 2009, p. 54). Un peu plus loin, on ajoute l'information suivante : *«Dans ses différents écrits, l'élève développe ses propos et assure la progression et la continuité par divers moyens. Il adopte et maintient un point de vue qui convient aux exigences de la situation. Il recourt à des termes variés et appropriés. Il emploie des procédés d'écriture variés pour susciter l'intérêt du destinataire.»* (MELS, 2009, p.54) Donc, nous constatons que pour combler les attentes de fin d'études secondaires, les élèves n'ont pas le choix d'écrire en fonction de leur destinataire, notamment par l'emploi de procédés d'écritures variés.

Aussi, dans la section *Familles de situations* du programme (*Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations*), on retrouve la composante *Agir sur les croyances, les valeurs, les attitudes d'une ou de plusieurs personnes*, qui fait clairement référence au(x) destinataire(s) dans un texte argumentatif. (MELS, 2009, p.56).

Lorsque les enseignants planifient une situation d'apprentissages et d'évaluation, ils doivent tenir compte de plusieurs paramètres et stratégies contenus dans le programme. L'un des paramètres importants à prendre en considération est la situation de communication. Ce paramètre est très important, car on le retrouve dans le premier critère de la grille d'évaluation (*Adaptation à la situation de communication*) (MELS, 2009-2010, Appendice A).

Dans la situation de communication décrite par le programme, nous retrouvons quelques éléments faisant référence à l'importance du destinataire dans un texte d'élève de cinquième secondaire :

- *Cibler les caractéristiques du destinataire à privilégier pour adapter son écriture de manière à avoir un impact sur lui.* (MELS, 2009, p.57).
- *Choisir un point de vue en utilisant, au besoin, les marques de modalité appropriées à l'intention ou à l'effet recherché.* (MELS, 2009, p.57).

Dans le paramètre *Facteur de complexité*, encore une fois nous retrouvons une composante qui fait référence au destinataire, une composante de complexité que nous ne retrouvons pas en quatrième secondaire :

- *Dans les tâches liées à l'information et à la pensée critique : choisir un genre de texte et une modalité de diffusion appropriés pour informer, exercer leur jugement critique ou influencer le destinataire en privilégiant un procédé ou une stratégie [...]* (MELS, 2009, p.58).

Dans la famille de situation *Planifier l'écriture de son texte* (stratégies), on mentionne qu'il est important, dès le début de la production écrite, de déterminer le point de vue à adopter en fonction de son destinataire. D'abord, il faut planifier ses rapports avec le destinataire et le sujet :

- en cernant les caractéristiques à privilégier chez son destinataire;
- en évaluant l'avantage de manifester ou de masquer son attitude à l'égard de son destinataire et de son sujet;
- en s'interrogeant sur la perception que le destinataire peut avoir de l'énonciateur et du sujet. (MELS, 2009, p.67).

Ensuite, il faut que les élèves précisent l'effet recherché :

- en évaluant la pertinence, selon le genre de texte, de susciter une émotion, une impression ou un intérêt particulier;
- en réfléchissant à l'image qu'on veut donner de soi et de son destinataire (maîtrise d'un savoir, appartenance sociale, champ d'intérêt, etc.);
- en choisissant le ton à adopter (neutre, humoristique, autoritaire, dramatique, etc.). (MELS, 2009, p.67)

Nous constatons donc que la notion de destinataire est encore très présente dans le PFEQ, tout comme elle l'était dans l'ancien programme. Nous considérons même que cette notion est davantage explicitée qu'elle ne l'était dans le programme de 1995.

Pour ce qui est de la grille d'évaluation en lien avec le programme de 2009, elle est encore en version provisoire et aucun document explicatif n'a été publié par le MELS. Dans cette grille, la notion de destinataire est présente dans le premier critère (Adaptation à la situation de communication). Dans ce critère, les élèves doivent tenir compte des éléments de la tâche en utilisant des moyens efficaces et variés. Malheureusement, pour le moment, nous n'avons qu'une courte explication de ce qu'est exactement un élément faisant partie de la tâche : *«L'élève tient compte de la question à traiter, du destinataire, du genre de texte demandé, du nombre de mots, etc.)»* (MELS, 2009-2010, Appendice A)

Puisque nous avons commencé notre recherche avant l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise (2009), nous l'avons construite en fonction des critères présents dans l'ancien programme de 1995, mais nous tiendrons évidemment compte des différents éléments du Programme de formation de l'école québécoise (2009).

### 1.3.3 Les manuels scolaires

Dans le cadre de notre projet, nous avons examiné quatre manuels approuvés par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Les deux premiers manuels (*Conquêtes* et *En toutes lettres*) ont été approuvés en fonction du programme de 1995. Les deux autres manuels (*Portail* et *Entracte*) ont été approuvés en fonction du Programme de formation de l'école québécoise (2009). Nous avons choisi ces manuels, car ils sont utilisés par les élèves qui ont été les sujets de notre recherche. Nous avons vérifié si dans les manuels on expliquait la notion du destinataire en mettant en parallèle ce que le Ministère prescrit dans les deux programmes (1995 et 2009). Nous présentons ici le fruit de notre analyse.

Dans le premier manuel, *Conquêtes (Répertoires)* (Richard, 2001), quelques pages sont consacrées au destinataire. Cependant, deux pages uniquement traitent du destinataire dans un texte argumentatif. L'auteur mentionne que, dans un texte, le scripteur doit s'appuyer «sur des connaissances, des valeurs et des façons qu'il a en commun avec le lecteur pour progresser dans son raisonnement argumentatif.» (p.197). L'auteur poursuit en expliquant que si un scripteur aborde un sujet difficile qui risque d'être mal compris ou mal interprété par le destinataire, le scripteur doit amener différents exemples et définitions. Il mentionne également que pour s'adresser à un destinataire, l'élève doit utiliser un pronom de la deuxième personne du pluriel (*vous*). Dans le reste du manuel, on traite le destinataire dans un poème ou dans un texte narratif, en mentionnant uniquement que le destinataire est la personne à qui s'adresse un texte.

Nous considérons donc qu'en mettant en lien le programme de 1995, la grille d'évaluation et ce manuel, la notion de destinataire n'est pas assez expliquée. Ceci n'aide pas les élèves, ni les enseignants dans leur développement de cette notion.

Dans le deuxième manuel, *En toutes lettres (Référentiel)* (Léger, Morin et Ostiguy, 2000) dans la partie *référentielle*, on mentionne le rapport qui existe entre l'émetteur et le récepteur. Les auteurs mentionnent : « Lorsqu'un émetteur parle ou écrit, il s'adresse à un ou

des récepteurs pour les convaincre, leur faire reproche, s'informer auprès d'eux, les menacer, les remercier, leur donner un ordre, etc.» (p.134). Les auteurs traitent beaucoup de l'intention de l'émetteur à l'égard de son récepteur. On mentionne également le point de vue du récepteur, c'est-à-dire que lorsqu'un scripteur s'adresse à un destinataire, ce dernier a une opinion sur le sujet et l'émetteur doit en tenir compte. Nous considérons que, dans ce manuel, on explique davantage aux élèves ce qu'est un destinataire, d'un point de vue très théorique, mais en pratique, on donne très peu d'explications. Les auteurs ne mentionnent pas comment on laisse des traces du destinataire dans un texte argumentatif.

Dans le troisième manuel, *Portail* (Lachance et L.-Lacroix, 2009), on ne mentionne qu'à quelques reprises la notion de destinataire, sans définir réellement ce qu'est un destinataire, comment on l'interpelle et comment on suscite son intérêt. Par exemple, dans la section *Stratégie : écrire un texte courant*, sous l'onglet *Analyser la situation de communication*, on mentionne qu'il est nécessaire de «déterminer à qui s'adresse le texte et quel est l'effet recherché : renseigner, démystifier, émouvoir, changer une perception ou un comportement, faire agir, convaincre, etc. » (p.556). Un peu plus loin, dans l'onglet *Déterminer son point de vue*, on mentionne la façon dont le scripteur devra manifester son point de vue :

- Choisir dans quelle mesure on manifestera sa présence dans le texte : [...] un texte argumentatif suppose un point de vue plutôt engagé. (p.556)
  
- Déterminer le ton à employer selon l'effet recherché : neutre, didactique, autoritaire, sarcastique, etc. (p.556)

Sans que le destinataire ne soit mentionné directement, on sait que le choix que fera le scripteur quant à ces deux aspects suscitera l'intérêt du destinataire.

Sous l'onglet *Rendre le texte plus efficace au fil de la rédaction*, un dernier critère traite du destinataire : « Garder à l'esprit le destinataire du texte afin d'utiliser le vocabulaire et des structures de phrases appropriés. » (p.557)

Nous considérons, ici, que les auteurs ne traitent pas en profondeur ce qu'est le destinataire d'un texte. Dans ce manuel, on approche cette notion sous forme de conseils à ne pas oublier, plutôt que sur l'importance de la présence du destinataire tout au long d'un texte argumentatif.

Dans le quatrième manuel, *Entracte* (Bayette, Diotte, George et Glémaud, 2009), une section au complet traite de la communication, dont l'importance du destinataire dans la réception du message. Dans la section *L'énonciateur, le destinataire et le message*, on mentionne les différents indices qui permettent de mettre en évidence la présence du destinataire : « La présence du destinataire est alors marquée par diverses formes : pronoms et déterminants de la deuxième personne (tu, vous, votre, etc.), nom propre, nom commun l'identifiant, phrases impératives, phrases interrogatives. » (p.294). Plus loin dans le manuel, les auteurs expliquent les différents tons, le point de vue, les marques de modalités exprimant l'attitude de l'énonciateur par rapport au destinataire (vocabulaire connoté, vouvoiement, pronom de la troisième personne, utilisation de différents procédés, choix d'une variété de langue, etc.).

Nous considérons donc que les auteurs de ce manuel abordent bien de la notion du destinataire en mentionnant les différents indices de la présence du destinataire, en expliquant les liens qui existent entre l'émetteur, le message et le destinataire et en relevant les différents marqueurs de modalité. Les élèves sont guidés afin de bien comprendre ces différents termes. Nous considérons même que ce manuel fait bien référence au PFEQ (2009), car il est très plus précis et guide bien les élèves.

#### **1.4 Quelques études relatives à l'importance du destinataire**

Plusieurs chercheurs ont travaillé sur la notion de destinataire dans l'enseignement de l'écriture. Dans notre recherche, nous présenterons deux études qui ont su relever des éléments quant à l'importance du destinataire. Une recherche a été réalisée aux États-Unis par Pfister et Petrick, en 1980. Une autre recherche a été réalisée au Québec par Fortier et Lusignan, en 1990.

##### **1.4.1 Pfister et Petrick (1980)**

Une étude de Pfister et de Petrick (1980) a démontré l'importance d'enseigner la notion de destinataire aux élèves. Leur idée de base est que cette notion est peu ou pas développée par les enseignants (tel que cité plus haut à la section 1.1). De plus, les élèves ont peu de connaissances par rapport à leur destinataire. C'est à partir de ces deux éléments qu'ils ont bâti leur recherche avec leurs élèves.

La première étape de leur recherche consiste à répondre à un questionnaire (Tableau 1.1). Les élèves devaient répondre à sept questions concernant leur processus d'écriture, en lien avec l'importance accordée au destinataire. Certaines questions sont fermées, tandis que d'autres sont ouvertes, car les chercheurs leur demandaient de justifier certaines de leurs réponses fermées.

**Tableau 1.1**  
Questionnaire sur le destinataire  
Pfister et Petrick (1980)<sup>1</sup>

1. Quand tu écris un texte, crois-tu qu'il est important de penser à celui qui va le lire ? (oui / non / incertain)
2. Quand tu écris sur un sujet en particulier, crois-tu qu'il est important de penser à qui tu vas écrire ? (oui / non / parfois)
3. Si tu as répondu «non» ou «parfois» à la question 2, explique pourquoi ou quand tu ne tiens pas compte de ton destinataire.
4. Quand tu écris un texte, crois-tu qu'il est important de penser à la personne qui va le lire ? (oui / non / incertain)
5. Est-ce qu'en réalité tu penses à ton lecteur ou à ton destinataire lorsque tu écris sur un sujet en particulier ? (oui / non / parfois)
6. Si tu as répondu « non » ou «parfois» à la question 2, explique pourquoi ou quand tu ne tiens pas compte de ton destinataire.
7. Si tu as répondu « non » ou «parfois» à la question 2, qui habituellement identifies-tu comme étant ton destinataire ?
8. Si tu as répondu «oui» ou «parfois» à la question 2, indique quels aspects de l'identité de ton destinataire considères-tu importants de connaître lorsque tu écris sur un sujet en particulier.
9. , Si tu as répondu «oui» ou «parfois» à la question 2, à quels aspects de ton écriture as-tu besoin de penser afin de t'assurer que ton destinataire va apprécier ton texte ?
10. Est-ce que tu crois que le fait d'analyser qui est ton destinataire pourrait t'aider à écrire un texte ? (oui / non / je ne sais pas)

Dans leur recherche (Pfister et Petrick, 1980), sur les 40 élèves qui ont répondu aux questions, 28 élèves ont admis penser à l'identité de leur destinataire. Parmi ces élèves, 22

<sup>1</sup> La version originale de ce questionnaire, en anglais, se trouve à l'Appendice G. Nous traduisons.



acceptent leur enseignant comme unique destinataire et 15 élèves ont désigné leur destinataire comme étant n'importe qui (*anyone*). Ensuite, 30 élèves croient qu'il est important de considérer l'identité de leur destinataire lorsqu'ils planifient l'écriture de leur texte. Les principales raisons qu'ils mentionnent pour une telle considération sont qu'ils attendent une certaine joie ou un intérêt de la part de leur destinataire lorsqu'il lit leur texte et qu'ils veulent penser à ce qu'ils connaissent de leur destinataire. Ils croient qu'il est plus facile d'écrire à quelqu'un que l'on connaît bien. D'autres ont mentionné qu'il était important d'écrire à quelqu'un qui les comprenait et qui avait des connaissances sur le sujet du texte. Certains ont mentionné qu'il était important que le destinataire ait du respect à l'égard du scripteur, donc qu'il ne fallait pas que ce dernier l'offense. Enfin, à peine trois élèves ont mentionné que le style d'écriture choisi pouvait dépendre de leur destinataire. De l'autre côté, dix élèves ont mentionné qu'il n'était pas important de considérer un destinataire, mais qu'ils devaient tout de même se plier aux consignes d'écriture. Les réponses prouvent que les élèves ont une conscience générale du destinataire, mais il y a tout de même un problème : « *This questionnaire proved to us that the majority of our students do have a general conception of the importance of audience in their writing. But their responses also reveal that they are not all sure why or how to deal with this facet of the composition process. Our responsibility in providing this instruction is thus made apparent.* ». (Pfister et Petrick, 1980, p.216) (Ce questionnaire nous prouve que la majorité des élèves ont une conception générale de l'importance du destinataire dans leur écriture, mais leurs réponses révèlent également qu'ils ne savent pas pourquoi ou comment négocier avec cette facette du processus d'écriture. C'est nous qui traduisons.). Enfin, une discussion en grand groupe sur les réponses données par les élèves a été menée.

À la deuxième étape de cette recherche, les chercheurs ont expliqué aux élèves le modèle théorique qu'ils ont élaboré (voir 2.1.2.2). Ils ont discuté avec eux des questions contenues dans le modèle en faisant des liens avec leur discussion précédente. De cette façon, ils se sont assurés de la bonne compréhension des différents éléments du modèle.

À la troisième étape de la recherche, une discussion en grand groupe a été menée afin d'établir le portrait global des individus qui font partie de la classe. Les élèves discutent avec leur enseignant et ce dernier répond aux questions afin que les élèves se fassent une idée précise de qui il est. Ensuite, les élèves se placent en équipe afin de faire le même travail. Ainsi, ils ont un bon portrait des personnes de la classe.

À la quatrième étape, les élèves devaient faire une première pratique d'écriture. Ils devaient se placer en dyade et écrire un petit portrait sur l'autre partenaire. Dans ce portrait, on devait retrouver les principales caractéristiques de l'autre élève, et ce dernier pouvait critiquer l'écrit afin que le scripteur s'adapte aux commentaires reçus.

Ensuite, à la cinquième étape, les élèves devaient faire une deuxième pratique d'écriture, une analyse, mais cette fois avec un destinataire extérieur de la classe (qu'ils ne connaissaient pas nécessairement). Pour les aider, l'enseignant a choisi un magazine en particulier (de sport par exemple) et les élèves devaient identifier les principales caractéristiques des destinataires de cette revue à l'aide du modèle. Ensuite, ils devaient choisir leur propre magazine et faire l'analyse de ses destinataires.

La dernière étape de cette recherche consistait à réaliser un projet final : à partir d'un sujet tiré au hasard, les élèves devaient créer leur propre destinataire en utilisant le modèle. Évidemment, le destinataire devait être créé en lien avec le sujet.

Les résultats de cette recherche ont démontré qu'après avoir réalisé ces activités, les élèves étaient capables de donner davantage de détails réels concernant les caractéristiques de leur destinataire. Aussi, en faisant l'analyse de leur destinataire, ils ont été capables de mieux organiser leur texte en fonction de ses caractéristiques. De plus, ils ont été capables de nuancer leur ton en fonction de leur destinataire. Les chercheurs qui ont réalisé cette recherche sont également enseignants et, de ce fait, ils ne voulaient pas généraliser leurs résultats. Par contre, ils mentionnent que ce qu'ils ont fait a donné des résultats très positifs chez leurs élèves : *«We cannot offer specific evidence to demonstrate the worth of this*

*heuristic. However, we do maintain that our composition classes at Ohio Dominica College and The School of the Ozarks have found it a useful and usable tool.»* (Pfister et Petrick, 1980, p.219) (Nous ne pouvons offrir des preuves spécifiques pour démontrer la valeur de ce modèle, par contre, nous maintenons que dans nos classes, il s'agit d'un outil précieux et utilisable. C'est nous qui traduisons.).

#### **1.4.2 Fortier et Lusignan (1990)**

L'étude de Fortier et Lusignan (1990) portait sur l'identification des stratégies utilisées par les élèves pour la révision de textes argumentatifs et de textes littéraires en fonction d'un changement de destinataire. La recherche a été effectuée auprès d'élèves de cinquième secondaire en ce qui a trait à la partie portant sur les textes argumentatifs et auprès d'élèves de quatrième et cinquième secondaires en ce qui a trait à la partie portant sur les textes littéraires. Puisque notre recherche concerne le destinataire dans un texte argumentatif, nous nous concentrerons que sur les résultats liés à la révision de textes argumentatifs.

Les objectifs de leur recherche étaient, entre autres : *«D'étudier de façon générale les corrections qu'apportent les élèves à des discours de type argumentatif et d'identifier les corrections à la structure d'un texte argumentatif et aux idées émises lorsque l'on révisé en fonction d'un changement d'audience.»* (Fortier et Lusignan, 1990, p.2) La recherche s'est déroulée en deux étapes. Nous n'insisterons que sur la première étape, car elle concerne le texte argumentatif. Cette première étape a été effectuée auprès de 55 élèves de cinquième secondaire répartis en deux groupes : un groupe était constitué d'élèves ayant été promus normalement en cinquième secondaire et l'autre groupe était constitué d'élèves ayant échoué leur quatrième secondaire, mais qui reprenaient cette année perdue en plus de la cinquième secondaire. Les deux groupes ont écrit un texte argumentatif dont le destinataire devait être des jeunes de leur âge. Ensuite, il a été demandé aux deux groupes de réviser leur texte en fonction d'un changement de destinataire, mais différent pour chacun d'eux. Le premier groupe devait écrire à des jeunes du primaire et le second groupe devait écrire à des lecteurs d'un grand quotidien.

Les résultats de cette recherche ont démontré que les changements s'effectuaient majoritairement relativement à la structure de surface (ponctuation, orthographe d'usage, etc.). De plus, lorsqu'ils devaient changer de destinataire, les élèves apportaient des changements significatifs quant au nombre de mots et de phrases. Aussi, les élèves qui ont dû changer leur destinataire pour des jeunes du primaire ont changé de façon significative les idées de leur texte.

On peut donc remarquer dans la recherche de Fortier et Lusignan (1990) l'importance du destinataire, car le fait d'en avoir un ou non, ou de le changer (tel est le cas dans cette recherche), a eu un impact certain sur le nombre de mots, sur le nombre de phrases et sur les idées amenées dans un texte argumentatif.

### 1.5 Objectifs de recherche

L'objectif général de notre recherche est de comparer les traces relatives au destinataire dans des textes d'élèves de 5<sup>e</sup> secondaire, avant et après qu'ils aient reçu un enseignement explicite portant sur la notion de destinataire, en considérant la nature de ces traces ainsi que leur fréquence. Notre objectif général comprend également la comparaison avec un groupe d'élèves n'ayant pas reçu d'enseignement explicite ainsi que l'appariement de sujets, dans le but de préciser nos résultats. Les quatre objectifs spécifiques de notre recherche sont les suivants.

Objectif 1. Constater quelles traces les élèves laissent dans leur texte, relativement au destinataire, ainsi que leur fréquence, **avant** d'avoir reçu un enseignement explicite sur ce sujet;

Objectif 2. Constater quelles traces les élèves laissent dans leur texte, relativement au destinataire, ainsi que leur fréquence, **après** avoir reçu un enseignement explicite sur ce sujet.

Objectif 3. Constater quelles sont les différences entre les traces laissées par les élèves **avant** d'avoir reçu un enseignement explicite de la notion de destinataire et **après** avoir reçu cet enseignement

Objectif 4. Constater quelles traces les élèves ayant reçu un enseignement explicite laissent dans leurs textes, relativement au destinataire, et quelles traces les élèves n'ayant pas reçu ce type d'enseignement laissent dans leurs textes, en utilisant la méthode de l'appariement de sujets.

Les résultats de différentes recherches présentées précédemment permettent de constater l'importance de la notion de destinataire dans l'enseignement du processus d'écriture. Nous avons pu constater également que cette notion était peu enseignée, malgré le fait qu'elle soit présente dans les programmes de formation du Ministère. Le problème lié aux aspects réels et fictifs de la notion de destinataire pourrait expliquer en partie le dilemme des enseignants. De plus, malgré le fait que la notion de destinataire fasse partie intégrante de l'évaluation de l'écriture à la fin des études secondaires, nous pouvons remarquer qu'elle est parfois pratiquement absente des manuels scolaires, pourtant approuvés par le MELS. Nous appuyant sur tous ces faits, nous pensons qu'il est important d'enseigner la notion de destinataire aux élèves et de constater les différences dans les traces qu'ils peuvent laisser avant et après avoir reçu un enseignement de cette notion. Pour mener à bien une recherche qui porte sur l'enseignement et l'apprentissage du destinataire, il est important de comprendre la notion de destinataire et son importance dans différents modèles théoriques. Ceci constitue l'objet du chapitre II.

## **CHAPITRE II**

### **CADRE THÉORIQUE**

Dans ce chapitre, nous allons nous intéresser au concept de destinataire dans le processus d'écriture des élèves. En effet, nous présenterons quelques définitions et modèles théoriques décrits par certains auteurs, notamment Hayes et Flower. Également, nous allons définir quelques méthodes d'enseignement, dont l'enseignement explicite et ainsi justifier les raisons pour lesquelles ce type d'enseignement sera utilisé lors de notre recherche.

#### **2.1 Le destinataire dans le processus d'écriture**

Plusieurs chercheurs, notamment aux États-Unis dans les années 1980, se sont penchés sur la question de la notion de destinataire. Pour plusieurs d'entre eux, il s'agit d'une notion importante à prendre en compte lorsqu'on écrit un texte, plus spécifiquement chez les jeunes apprenants.

Parmi ces chercheurs, Grabe et Kaplan (1996) ont identifié cinq paramètres du destinataire qui influencent la production du discours et qui deviennent alors importants à considérer lorsque les élèves produisent un texte : 1) le nombre de personnes susceptibles de lire le texte; 2) le degré de familiarité qui existe entre le scripteur et le destinataire; 3) Le statut du destinataire vis-à-vis le scripteur; 4) les connaissances de base partagées entre le scripteur et le destinataire et 5) les autres connaissances partagées entre le scripteur et le destinataire.

Tous les paramètres entrent en ligne de compte lorsque les scripteurs veulent s'adresser à leur(s) destinataire(s). Ils doivent prendre en considération le nombre d'individus auquel ils s'adressent (une personne en particulier, tels un ministre ou un directeur, ou un groupe d'individus, tels des jeunes, des responsables d'un ministère, des lecteurs d'un journal, etc.), car les choix linguistiques qu'ils feront varieront en fonction de ce paramètre. Également, ils doivent valider le degré de familiarité qui existe entre eux et leur(s) destinataire(s).

Ils doivent déterminer, de ce fait, le rapport à établir entre eux. De plus, le statut du ou des destinataires est important à considérer, car les jeunes scripteurs ne vont pas écrire de la même façon à des jeunes qu'à des adultes. Finalement, les connaissances qui sont partagées entre le scripteur et son ou ses destinataires doivent être établies par le scripteur afin que ses propos soient cohérents avec ce que pense, peut ou doit penser son ou ses destinataires.

### 2.1.1 Quelques définitions

Il est difficile de définir exactement ce qu'est le destinataire d'un texte. En anglais, les chercheurs utilisent l'expression *audience*, qui en français n'a pas précisément le même sens. Dans notre recherche, nous utiliserons toujours le terme *destinataire*.

Flower (1979) distingue déjà deux types de scripteurs-lecteurs : *writer-based* et *reader-based*. Pour Flower, un scripteur en difficulté va produire un texte pour lui-même (*writer-based*) et elle présente quelques caractéristiques de ce type de scripteur et des écrits qu'il produit :

1. Le scripteur écrit pour lui-même seulement, il exprime son opinion.
2. L'écrit ne concerne pas un lecteur en particulier, il ne vise pas sa compréhension.
3. Il démontre le processus de pensée d'un scripteur à propos d'un thème en particulier, mais ne développe pas le but du scripteur pour l'écriture en général.
4. Les liens entre les idées du scripteur ne sont pas nécessairement clairs.
5. Il contient un propos qui est personnel au scripteur et qui peut être interprété différemment selon les lecteurs.

Un scripteur de ce type ne peut donc pas interpeller ou susciter l'intérêt de ses destinataires de façon efficace. Puisque ce scripteur n'a pas de lecteurs en particulier, il est difficile de lier son argumentation aux différentes valeurs véhiculées par son ou ses destinataires. Et puisque les propos de ce type de scripteur sont très personnels, il est difficile pour les destinataires de se sentir interpellés.

Flower (1979) explique également ce qu'un scripteur expert va produire comme texte (*reader-based*) :

1. Le scripteur identifie son lecteur (destinataire) et en est conscient.
2. Le scripteur garde toujours en tête les caractéristiques de son destinataire et en tient compte dans son texte.
3. Le but du scripteur est clairement démontré et le texte l'aide à l'atteindre.
4. Les liens entre les idées sont clairement évidents.
5. Le scripteur et le destinataire partagent un langage et un vocabulaire commun. Il n'y a pas de mots qui portent à confusion et qui pourraient être incompréhensibles.

Un scripteur de ce type peut donc être en mesure de bien interpeller son ou ses destinataires et de susciter son ou ses intérêts, car il a une idée bien précise de la personne ou des gens à qui il s'adresse et il a bien identifié les valeurs de ces derniers.

### **2.1.2 Quelques modèles théoriques du processus d'écriture**

Des chercheurs ont élaboré des modèles liés au processus d'écriture ou en lien avec la communication qui tiennent compte du destinataire dans l'une ou l'autre de leurs composan-

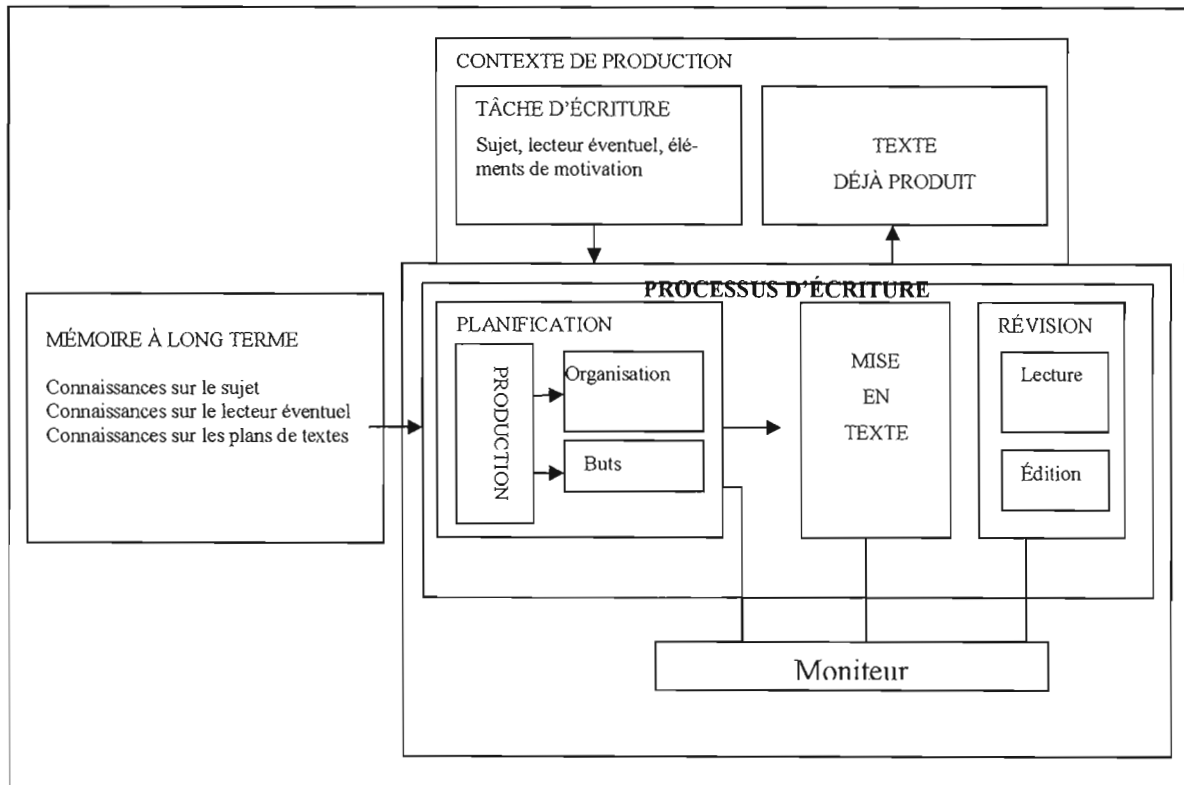


tes. C'est le cas notamment de Hayes et Flower (1981), de Flower (1994), de Hayes (1995 et 1998). Également, Pfister et Petrick (1980) ont proposé un modèle, sous forme de questionnaire, qui aide les élèves à interroger leur destinataire.

#### **2.1.2.1 Les différents modèles de Hayes et Flower (1981, 1994, 1995 et 1998)**

Hayes et Flower ont produit plusieurs modèles concernant l'enseignement du processus d'écriture. La notion de destinataire fait partie de ces modèles. Flower (1981) presse les jeunes scripteurs de considérer la relation qu'ils entretiennent avec leurs destinataires et qu'ils doivent leur enseigner, les influencer et les convaincre : «*The reader you most want to teach, influence or convince.*» (Flower, 1981, p.125). La notion de destinataire sera donc au cœur de ce modèle.

Le premier modèle de Hayes et Flower (1981) sert de point de référence à de nombreux travaux de recherche en didactique de l'écriture. Ces auteurs ont construit différentes versions d'un premier modèle dans le but d'identifier les processus rédactionnels, de déterminer les origines des difficultés et de voir comment arriver à améliorer les productions. Dans leur modèle, Hayes et Flower ont identifié trois composantes du processus d'écriture : le contexte de production, la mémoire à long terme et le processus d'écriture en tant que tel. Ce processus d'écriture se divise en trois sous-processus : la planification, la mise en texte et la révision. L'importance du destinataire fera partie de ces trois composantes et de ces trois sous-processus. La figure 2.1 présente les composantes du modèle de 1981 de Hayes et Flower.



**Figure 2.1** Composantes du modèle de 1981 de Hayes et Flower. (Traduction de Rosalie Roy, 1998).

Dans le modèle de Hayes et Flower (1981), le destinataire est considéré dans les trois composantes suivantes : la mémoire à long terme, le contexte de production et le processus d'écriture (implicite). Dans sa **mémoire à long terme**, l'élève doit tenir compte des connaissances qu'il a du destinataire (ici, le lecteur éventuel) et s'informer pour combler les vides. Ici, on pourrait clairement faire un lien avec le modèle de Pfister et Petrick (1980). En effet, ces auteurs forcent les élèves à se poser plusieurs questions afin de déterminer les principales caractéristiques du destinataire auquel ils doivent écrire, notamment pour les composantes *Audience / Self* et *Audience / Writer*. Autant les connaissances sur le sujet, que les connaissances sur le lecteur éventuel sont importantes à retenir, car elles doivent être mises en relation tout au long du processus d'écriture.

Le **contexte de production** fait référence à tout ce qui est relié au texte en tant que tel : le sujet, la tâche d'écriture, le destinataire (lecteur éventuel) et les éléments de motivation. D'abord, le sujet du texte à écrire aura un impact sur le choix du destinataire ou sur celui qui est proposé à l'élève. On ne peut choisir un destinataire au hasard : il doit correspondre au sujet. Ensuite, l'élève doit adapter son discours au destinataire qui lui est proposé. Il doit en connaître les caractéristiques qui sont emmagasinées dans sa mémoire à long terme.

Enfin, le **processus d'écriture** tient compte du destinataire, notamment dans la planification. L'une des composantes de la planification, la mise en place de buts, fait référence au destinataire. En effet, l'un des buts du texte argumentatif est de convaincre son destinataire. Il faut donc que l'élève, dès sa planification, trouve des arguments qui convaincront son destinataire. Roy (1998) mentionne que les autres buts sont créés par le scripteur lui-même :

Ils (les buts) renvoient à quatre éléments du contexte de production : l'effet à produire sur le lecteur éventuel, l'image que le scripteur veut donner de lui-même, l'organisation des idées ainsi que l'organisation matérielle linguistique et textuelle du texte à produire. Roy (1998, p. 22)

L'élève doit donc connaître, dès la lecture de la tâche, à qui il devra s'adresser. Finalement, le contexte et la mémoire à long terme ont un impact direct sur la planification et la production du texte. Par le fait même, tout au long du processus d'écriture, le scripteur doit avoir en tête son lecteur ou son destinataire.

Flower (1994) a poursuivi ses recherches et est allée un peu plus loin. En effet, on peut constater que la construction du sens (d'un texte) est vue comme une négociation entre plusieurs éléments, comme les représentations internes du contexte et du lecteur (ici, on parle évidemment du destinataire). Les scripteurs doivent donc être capables de se représenter leur destinataire, connaître ses goûts, ses valeurs, etc.

Hayes (1995) a aussi poursuivi ses recherches de son côté. Sa nouvelle version du modèle tient compte de deux composantes majeures : le contexte de production et l'individu.

Pour notre recherche, ces deux composantes sont primordiales. Le contexte de production est important, car il s'agit de tout ce qui est extérieur au scripteur. Ce sont les composantes sociales dont fait partie le destinataire. Dans la composante individu, il s'agit de toutes les connaissances dont dispose le scripteur : connaissance du sujet, de la langue et du destinataire.

Hayes (1998) a encore poursuivi ses recherches en produisant encore une autre version du modèle qui met de l'avant l'environnement de la tâche (dont fait partie le destinataire) tout en maintenant l'importance des connaissances qu'un scripteur a de son destinataire. Pour lui, considérer le destinataire est un acte très difficile, surtout lorsqu'on s'adresse à quelqu'un qu'on ne connaît pas.

#### **2.1.2.2 Le modèle de Pfister et Petrick (1980)**

Les chercheurs Pfister et de Petrick (Tableau 2.1) ont créé un modèle qu'ils ont nommé « *A heuristic Model for Audience Analysis in Written Discourse* ». Ce modèle, qui a la forme d'un questionnaire, est divisé en deux parties : les composantes du destinataire (*elements*) et les caractéristiques du destinataire. Le modèle tourne autour de quatre composantes essentielles : le scripteur, le sujet, le destinataire et la forme. « *the understanding of each component is fundamentally determined by an understanding of its relationship with the other three components* » (Pfister et Petrick, 1980, p.213) (La compréhension de chacune des composantes est déterminée par la compréhension du lien qui l'unie à chacune des trois autres composantes. C'est nous qui traduisons.) Ce modèle force les élèves à se poser des questions par rapport à leur destinataire afin d'en tenir compte dans leur texte.

**Tableau 2.1**  
Un modèle heuristique pour analyser le destinataire  
Pfister et Petrick (1980)<sup>1</sup>

<i>Composantes</i>	<i>Caractéristiques</i>
Les composantes des destinataires (Eux-mêmes)	Caractéristiques personnelles du/de la destinataire : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Physiques, sociales, son statut économique?</li> <li>- Formation scolaire et expériences culturelles? (surtout relativement à certains types de textes écrits?)</li> </ul> Caractéristiques psychologiques : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Préoccupations éthiques et valeurs ? (résidence, famille, religion, argent...)</li> <li>- Idées reçues et préjugés ?</li> </ul>
L'interprétation du thème traité dans le texte par les destinataires (Destinataire / Thème)	Connaissances préalables du destinataire relativement à ce que je veux exprimer? Quelle est l'opinion du lecteur relativement au sujet dont je traite? Quelle est la profondeur de son opinion? Jusqu'à quel point est-il/elle prêt à agir relativement à ma position sur ce sujet? Qu'est-ce qui explique les réactions du/de la destinataire ?
Les relations entre les destinataires et le scripteur, auteur du texte (Destinataire / Auteur)	Qu'est-ce que le/la destinataire sait de moi? Qu'ai-je en commun avec le/la destinataire, relativement à nos expériences, attitudes, intérêts, valeurs, mythes et préjugés? Quelle est mon intention/but en m'adressant à ce/cette destinataire? Mon propos est-il adapté à ce/cette destinataire ? Quelle est la participation que j'attends de ce/cette destinataire? Quel rôle devrais-je avoir relativement à ce/cette destinataire?
Stratégies privilégiées par le scripteur pour obtenir, de la part des destinataires, sa coopération, son adhésion aux idées émises, un contact privilégié ? (Participation / Destinataire)	Quelle forme de message serait la plus appropriée? Quel ton ? Quel langage, oral et écrit ?

<sup>1</sup> La version originale de ce questionnaire, en anglais, se trouve à l'Appendice G. Nous traduisons.

La première partie de ce modèle est les composantes du destinataire. L'élève se pose des questions sur ce qui caractérise le destinataire : son statut physique, social et économique, son éducation, ses valeurs, sa culture, etc. Il est important de mentionner que l'élève ne doit pas répondre à toutes les questions. Il doit déterminer lesquelles sont les plus significatives pour le type de destinataire auquel il doit s'adresser. « *The identification of the audience, however, is the writer's initial step toward making judgment about stylistic matters such as tone and word choice.* » (Pfister et Petrick, 1980) (Le fait d'identifier qui est son destinataire constitue la première étape du scripteur afin de se faire une image de ce dernier ainsi que du style qu'il utilisera (le ton et le choix de vocabulaire). C'est nous qui traduisons.)

La deuxième partie de ce modèle est l'interprétation du thème traité dans le texte par les destinataires. L'élève doit être conscient de l'interprétation que le destinataire peut faire du sujet sur lequel l'élève doit écrire. Il doit tenir compte de l'opinion du destinataire par rapport au sujet, car le but d'un texte argumentatif est toujours de convaincre son destinataire de son opinion. Aussi, l'élève doit considérer ce que le destinataire connaît du sujet.

La troisième partie consiste à évaluer la relation qui existe entre les destinataires et le scripteur. L'élève doit donc se situer par rapport à ce destinataire : ce que le destinataire connaît du scripteur, les expériences et les intérêts qui sont partagés entre les deux, le rôle attribué au destinataire et au scripteur, etc.

La quatrième et dernière partie consiste à examiner les stratégies privilégiées par le scripteur pour obtenir de la part des destinataires sa coopération, son adhésion aux idées émises. Ici, ce sera davantage un aspect linguistique (ton utilisé, structure utilisée, registre de langue, etc.).

Ce modèle consiste donc à analyser toutes les composantes ayant un lien avec le destinataire afin que l'élève soit bien préparé à écrire son texte et à convaincre son destinataire de son opinion. Les enseignants peuvent s'en inspirer pour aider leurs élèves à réfléchir à leurs destinataires.

### 2.1.3 La présence du destinataire dans un texte

Dans tous les types de productions écrites, nous retrouvons nécessairement la présence du destinataire à qui l'on s'adresse. Que ce soit dans un texte argumentatif scolaire ou bien dans une lettre ouverte publiée dans le journal local, le scripteur se doit d'identifier le ou les lecteurs à qui il s'adresse.

De façon générale, nous nommerons *marque de modalité* toutes les traces qui expriment l'attitude d'un scripteur par rapport à ses propos ou à ses destinataires (Côté et Xanthopoulos, 2008). Parmi les marques de modalité exprimant l'attitude et le degré d'engagement du scripteur par rapport à son propos, nous retrouvons :

L'emploi de divers types de phrases exprimant l'assertion, l'interrogation ou l'injonction (phrases interrogative et impérative), [...] l'emploi de groupes adverbiaux, [...] l'emploi d'un vocabulaire connoté, [...] l'emploi de certains procédés stylistiques marquant l'emphase, l'atténuation, etc. (Côté et Xanthopoulos, 2008, p.27 et 28).

Donc, toutes ces traces permettent au scripteur d'exprimer son opinion à l'aide de moyens bien précis, notamment les types de phrases et les figures de style. Aussi, nous retrouvons quelques marques de modalité exprimant l'attitude du scripteur à l'égard de son destinataire directement :

L'emploi d'un vocabulaire connoté, [...] l'emploi du vouvoiement exprimant une attitude de respect ou de politesse, [...] l'emploi de pronoms de la 3<sup>e</sup> personne ou de désignation nominale remplaçant tu ou nous pour exprimer une familiarité, une autorité ou une distanciation, [...] ou l'emploi de certains procédés comme l'interpellation, l'ironie, la reformulation pour exprimer une familiarité, une distanciation ou une autorité, etc.» (Côté et Xanthopoulos, 2008, p.29)

Parmi ces quelques marques de modalité qui expriment l'opinion du scripteur à l'égard de son destinataire, nous retrouvons encore une fois le vocabulaire connotatif, l'emploi de certains pronoms, l'emploi de Gn dénominatifs et encore, l'emploi de figures de

style. Donc, toutes ces traces permettent au scripteur d'exprimer son opinion et de créer un lien avec son destinataire, soit en l'interpellant ou soit en suscitant son intérêt.

Dans le programme de français de 1995 (MEQ, 1995), on fait également référence à différents types de traces que les élèves peuvent laisser afin d'interpeller leurs destinataires et de susciter leur intérêt. C'est notamment par l'utilisation de pronoms que les scripteurs peuvent interpeller les destinataires à qui ils s'adressent. On mentionne clairement que l'élève doit « *Évaluer le choix du pronom par rapport au point de vue adopté [...]* ». (MEQ, 1995, p. 134) Plus loin dans le programme, on spécifie le choix des pronoms à utiliser :

- Observer l'emploi de pronoms personnels (je, nous, vous, on) qui servent à marquer la présence de l'auteur ou de l'auteure dans son texte et le rapport qu'il ou qu'elle établit avec son destinataire (MEQ, 1995, p.148);
- Observer la valeur des pronoms personnels (nous, collectif, de modestie, rapport auteur-destinataire, etc.) (MEQ, 1995, p.149).

L'élève doit donc bien choisir le pronom qu'il va utiliser pour interpeller son destinataire, mais il doit également en évaluer la valeur (quels pronoms utiliser selon le point de vue adopté).

D'autres types de traces permettront aux élèves de susciter l'intérêt des destinataires. Toujours dans le programme de 1995, on fait référence, notamment, à l'utilisation d'un vocabulaire connotatif et de figures de style :

- Déterminer son point de vue en précisant l'image qu'on veut donner de soi, de son destinataire et des rapports qu'on veut établir avec lui en précisant son attitude par rapport à sa thèse ainsi que le ton (neutre, humoristique, etc.) (MEQ, 1995, p. 85) ;



- Adopter le vocabulaire et le registre de langue aux exigences de sa production (intention, point de vue, effet escompté, etc.) (MEQ, 1995, p. 86) ;
- S'assurer que le point de vue est constant dans son texte ou, s'il y a lieu, justifier les changements pour que son texte donne de soi l'image souhaitée et pour que les choix lexicaux, syntaxiques et stylistiques révèlent l'image souhaitée (MEQ, 1995, p. 87) ;
- Dans les textes argumentatifs, recourir à un vocabulaire connotatif pour valoriser ou dévaloriser une opinion (MEQ, 1995, p. 123) ;
- Remarquer la valeur affective : sens mélioratif (vainqueur/champion) ou sens péjoratif (vert/ verdâtre) (MEQ, 1995, p. 125).

On peut donc remarquer l'importance du choix des mots de vocabulaire que les élèves doivent utiliser afin de créer un effet chez le destinataire, car le bon choix de mots leur permet de donner leur opinion de façon efficace. Aussi, on peut remarquer que l'utilisation de figures de style permet d'intéresser les lecteurs d'un texte, notamment par les choix stylistiques de l'élève. Dans l'introduction du programme de 1995, on fait référence indirectement à l'importance des figures de style dans le cheminement de l'écriture des élèves :

*La classe de français est un lieu privilégié pour le développement du raisonnement, de la rigueur intellectuelle et du sens critique [...] Les jeunes développent en même temps leur créativité en exprimant leur imaginaire, leurs goûts et leurs sentiments, en faisant valoir leurs points de vue avec originalité et à-propos.* (MEQ, 1995, p. 4)

On peut donc remarquer que l'utilisation de figures de style et de mots de vocabulaire connotatif permet aux élèves d'exprimer leur point de vue de façon originale.

Toujours pour susciter l'intérêt de leur destinataire, les élèves peuvent varier les types et les formes de phrases. Pour les types de phrases, toujours dans le programme de 1995, on mentionne que les élèves peuvent utiliser la phrase impérative, car elle *«sert d'abord à donner un ordre, mais elle peut servir à formuler un conseil, une demande, etc.»* (MEQ, 1995, p. 141) Évidemment, lorsque les élèves formulent un conseil, ils le font directement à leurs destinataires. En fait, la phrase impérative prend davantage sa place dans les textes où un destinataire est présent : *«On a généralement recours à la phrase de type impératif pour inciter un interlocuteur à faire quelque chose.»* (Chartrand, Aubin, Blain et Simard, 1999, p.85) La phrase interrogative permet aussi d'intéresser ses destinataires : *«La phrase interrogative sert d'abord à exprimer une demande d'information, d'explication, de précision, etc., mais elle peut servir à exprimer un ordre, une demande, etc.»* (MEQ, 1995, p.141) Dans un texte argumentatif, les élèves posent fréquemment des questions à leurs destinataires : *«La phrase de type interrogatif se rencontre surtout dans les genres de textes qui interpellent le lecteur [...]»* (Chartrand, et al., 1999, p.81)

Pour ce qui est de la phase exclamative, *«[...] on y a généralement recours pour exprimer un jugement, une émotion ou un sentiment intenses.»* (Chartrand, et al., 1999, p.87) Dans le programme de 1995, on mentionne également que les élèves doivent *«évaluer l'apport sémantique de la phrase exclamative.»* (MEQ, 1995, p.142) Ils doivent donc évaluer le sens de leur phrase exclamative en fonction de ce qu'ils veulent exprimer à l'égard de leurs destinataires. Donc, l'utilisation de la phrase exclamative permet aux élèves de porter un jugement ou d'exprimer une émotion en lien avec le sujet du texte et ce jugement ou cette émotion viendra confronter les destinataires.

Pour ce qui est des formes de phrases, le programme de 1995 fait référence, notamment, à l'emploi de la phrase impersonnelle et de la phrase emphatique. La phrase impersonnelle permet de : *«mettre l'accent sur la deuxième partie de la phrase.»* Donc, si l'élève veut mettre l'accent sur un élément important de son argumentation, il pourra utiliser la phrase emphatique. (MEQ, 1995, p.148) Aussi, la phrase impersonnelle (du type *il est vrai que, il est important de, etc.*) est souvent un marqueur de modalité qui exprime le point de vue du scrip-

teur : «*L'auteur peut adopter une attitude neutre, ou au contraire, il peut s'engager dans son texte en employant des marques de modalité.*» (Chartrand et al., 1999, p. 22) La phrase emphatique permet donc de «*mettre l'emphase sur un mot ou un groupe de mots [...] et permet de mettre l'accent sur l'information nouvelle.*» (MEQ, 1995, p.143 et 148). Finalement, dans *Le programme de formation de l'école québécoise* (2009), on fait un bref résumé de ces différents aspects liés à la notion de destinataire : «*Les procédés stylistiques (comparaison, métaphores, etc.) sont des ressources qui s'ajoutent aux ressources syntaxiques (types et formes de phrases) pour permettre de varier et de nuancer l'expression de la pensée.*» (MELS, 1009, p. 137).

À partir de toutes ces informations, nous avons donc identifié deux catégories de traces liées au destinataire : *interpeller le destinataire*, par l'utilisation de pronoms, de GN dénominatifs, de titres et de fonctions et *susciter l'intérêt du destinataire*, par l'utilisation d'un vocabulaire connotatif, de différents types et formes de phrases et de figures de style.

## 2.2 Quelques méthodes d'enseignement

Comme nous l'avons vu dans la problématique, il y a une certaine incertitude quant à l'enseignement du destinataire par les enseignants. Certains chercheurs ont même mentionné que cette notion était quasi absente de l'enseignement. De plus, les élèves ont une certaine difficulté à s'adresser à leur destinataire, surtout lorsque ce dernier est hors de la classe. De ce fait, nous devons trouver une approche pédagogique pour enseigner la notion de destinataire aux élèves dans notre propre recherche. Dans cette partie, nous nous attarderons sur quelques méthodes d'enseignement exploitées au cours des dernières décennies afin de déterminer laquelle sera la plus efficace dans notre recherche. Nous sommes conscient que l'enseignement traditionnel et les trois autres méthodes présentées ici, soit *l'apprentissage par les pairs*, *l'enseignement stratégique* et *l'enseignement explicite* ne sont pas du même niveau, mais nous tenons à présenter dans cette section l'enseignement traditionnel, car il reflète la réalité de l'enseignement tel qu'il est le plus souvent réalisé en classe au Québec, présentement. Nous présenterons donc brièvement l'enseignement traditionnel,

l'enseignement par les pairs (ou l'enseignement coopératif), l'enseignement stratégique et l'enseignement explicite.

### 2.2.1 L'enseignement traditionnel

Ce type d'enseignement, en général, est depuis très longtemps critiqué et est pratiquement absent de nos classes actuellement. L'image forte de cette méthode d'enseignement est l'enseignant qui gave ses élèves d'informations et de connaissances. Reuter (1989) mentionne que cette approche pédagogique repose sur trois principaux pôles : la rédaction, l'étude des textes et des auteurs ainsi que les autres textes et autres pratiques.

Le premier pôle de l'enseignement traditionnel est la rédaction. Pour Reuter, la rédaction n'est pas apprise, mais elle est *«considérée comme une synthèse, un aboutissement des apprentissages consacrés aux sous-systèmes : grammaire, lexique, orthographe, conjugaisons...»*. (Reuter, 1989, p.69) En d'autres termes, un texte n'est rien d'autre qu'un ramassis de connaissances linguistiques de l'élève, qui constituent des sous-systèmes. Dans un autre texte (Reuter, 1996), Reuter indique même que dans l'enseignement traditionnel, l'écriture n'est pas enseignée, puisqu'on base notre enseignement sur l'apprentissage de ces sous-systèmes. De plus, il ajoute que le problème est lié à l'absence de théorie :

*Cette absence d'enseignement s'articule sans doute à une absence de théorie de l'écriture due à de multiples facteurs, parmi lesquels l'évacuation de la rhétorique quand s'impose la composition dans les années 1880, et, pendant longtemps, l'absence de recherches sérieuses en France sur l'écriture et son apprentissage.* (Reuter, 1996, p.15)

Plusieurs critiques ont découlé de cette approche, notamment le fait que la situation de communication (ici, le texte) est très artificielle. Reuter (1989) parle de «malentendu communicationnel», c'est-à-dire que l'on se base sur les formes et non pas sur le contenu véritablement. Une autre critique vient du fait que le statut du texte demeure très ambigu et qu'il est souvent considéré comme étant un simple travail scolaire. Une dernière critique repose sur le fait que *«les stratégies d'apprentissage se réduisent bien souvent à l'imitation et à*

*la répétition.*» (Reuter, 1989, p.69) Autrement, dit, il n'y a pas de place pour la variété et la nouveauté dans le choix des activités à faire et des textes à écrire.

Le deuxième pôle de l'enseignement traditionnel repose sur l'étude de divers textes et auteurs. Il s'agit de prendre ces textes et ces auteurs comme des modèles en écriture. La principale critique vient du fait que cette pratique pourrait renforcer l'idée de l'élève qu'il est très difficile d'écrire puisqu'il a des auteurs renommés comme modèles.

Le troisième et dernier pôle est formé de tous les autres textes que l'élève peut écrire, ou les autres pratiques d'écriture. Le problème réside dans le fait que ces textes sont rarement travaillés et évalués, par exemple, les notes de cours. Il n'y a donc pas de réinvestissement avec ces textes et peut, 'long terme, causer des problèmes en écriture, notamment.

### **2.2.2 L'enseignement par les pairs ou l'apprentissage coopératif**

L'enseignement par les pairs (apprentissage coopératif) ou *peer learning* est une méthode de plus en plus utilisée dans les classes. Pour Lusignan (1996), l'apprentissage coopératif se définit comme «*une organisation de l'enseignement et de l'apprentissage qui favorise l'entraide entre un groupe d'élèves en vue de réaliser une tâche commune selon une structure de travail favorisant l'interdépendance.*» (p.22) Dans ce genre de travail, chaque élève a sa propre fonction au sein de l'équipe (celui qui planifie, celui qui prend des notes, etc.). Le rôle de l'enseignant est celui de médiateur entre les différentes équipes. C'est lui qui construit et structure les activités. De ces faits, ce type d'enseignement entraîne une certaine motivation chez les élèves.

### **2.2.3 L'enseignement stratégique**

L'enseignement stratégique se base sur des recherches en psychologie cognitive. Cette approche vise à déterminer quelles sont les stratégies et les interventions pédagogiques qu'il faut mettre en place afin de favoriser les apprentissages des élèves. L'un des éléments les plus importants dont on doit tenir compte dans cette approche est l'enseignement des di-

verses catégories de connaissances : déclaratives, conditionnelles et procédurales. Blain (1993) définit les connaissances déclaratives comme étant les connaissances théoriques : *«Elles sont statistiques, elles permettraient de répondre, par exemple, à un questionnaire dans lequel on demanderait de réciter la règle des participes passés employés avec l'auxiliaire être.»* (p.52). En enseignement stratégique, il y a beaucoup de connaissances qui sont enseignées de cette façon. Par exemple, on se fie sur le fait que les élèves connaissent par cœur les règles d'accord des participes passés. Pour la notion qui nous intéresse, selon l'enseignement stratégique, il s'agirait, par exemple, de connaître toutes les façons de s'adresser au destinataire (les pronoms personnels, sa fonction, ses valeurs, etc.). Tardif (1992) mentionne qu'il ne faut pas s'arrêter là, il faut les rendre fonctionnelles, car le transfert de connaissances est alors très important.

*Peu importe le champ de connaissances qu'il (l'enseignant) traite avec l'élève, les connaissances déclaratives doivent être organisées de sorte que ce dernier puisse, non seulement les intégrer de façon significative dans sa mémoire à long terme, mais également les réutilise de façon fonctionnelle.* (Tardif, 1992, p.52).

L'autre catégorie de connaissances est appelée connaissances procédurales. Il s'agit en fait des différentes étapes d'une action. En écriture, la capacité à élaborer un plan est un exemple d'une connaissance procédurale. La capacité à trouver des informations quant à son destinataire est un autre exemple de ce type de connaissances. Le rôle de l'enseignant est de *«fournir une rétroaction sur les stratégies utilisées pour effectuer l'activité, sur l'étape de leur réalisation, sur les produits obtenus [...]»* (Blain, 1993, p.53).

La dernière catégorie de connaissances sont les conditionnelles. C'est le fait de réfléchir sur ce que l'on fait. C'est le comment, le quand et le pourquoi. Quand dois-je utiliser telle stratégie ? Pourquoi celle-ci plutôt que celle-là ? Blain (1993) donne l'exemple d'un élève qui fait des exercices sur les participes passés et qu'il doit réutiliser ces connaissances lorsqu'il écrit un texte argumentatif. C'est souvent un exercice bâclé : *«dans le milieu scolaire, les connaissances conditionnelles sont probablement celles qui sont les plus négligées. Il s'agit des connaissances responsables du transfert des apprentissages.»* (Blain, 1993, p.53).

#### 2.2.4 L'enseignement explicite

L'enseignement explicite tire son origine des nombreuses recherches qui ont été effectuées afin de trouver les meilleures stratégies d'enseignement; plusieurs d'entre elles indiquent que l'enseignement explicite s'avère efficace pour transmettre une notion. Notamment, une recherche le confirme : « *L'efficacité de l'enseignement explicite s'explique par le fait qu'il est d'abord axé sur l'atteinte d'une compréhension adéquate, avant le passage à l'action.* » (Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard, 2004, p.75). L'enseignement explicite, pour Rosenshine, cité par Gauthier *et al.* (2004), consiste

*à présenter la matière de façon fractionnée, marqué d'un temps pour vérifier la compréhension, et assurant une participation active et fructueuse de tous les élèves, est une méthode d'enseignement particulièrement appropriée pour favoriser l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de la grammaire, de la langue maternelle [...].* (Rosenhine, cité par Gauthier *et al.* 2004, p.45)

D'autres travaux réalisés en psychologie cognitive ont démontré que le développement des compétences passait par trois étapes : l'étape cognitive, l'étape associative et l'étape autonome. (Anderson, 1983) De plus, Rosenshine a remarqué que plusieurs études sur l'efficacité de l'enseignement considèrent que les pratiques pédagogiques des enseignants sont efficaces lorsque l'enseignement

*commence par passer en revue les prérequis, met en relation la matière du jour avec les apprentissages antérieurs et aborde ensuite, par petites étapes, la nouvelle matière. Il alterne courtes présentations et questions. Après la présentation, le maître organise des exercices dirigés, jusqu'à ce que tous les élèves aient été contrôlés et aient reçu un feed-back. Viennent ensuite les exercices individuels que l'on poursuit jusqu'à la maîtrise autonome du nouvel apprentissage par l'élève* (Rosenhine, 1986, p. 95).

À partir de ces informations, Rosenshine a élaboré trois phases de l'enseignement explicite : le modelage, la pratique guidée ou dirigée et la pratique autonome ou indépendante.



#### **2.2.4.1 Première phase de l'enseignement explicite : le modelage**

Dans la phase du modelage, l'enseignant doit mettre en place tous les moyens nécessaires pour l'apprentissage des élèves et attirer le plus possible leur attention. Il doit mettre en place toutes les stratégies susceptibles de favoriser les apprentissages, notamment par l'enseignement des stratégies. De plus, cet apprentissage doit être morcelé, c'est-à-dire que chacune des composantes de la notion à l'étude doit être apprise séparément. Cette étape favorise la compréhension de l'objectif d'apprentissage par les élèves. Il s'agit, entre autres, de partir des connaissances antérieures des élèves et d'aller vers l'enseignement de nouvelles connaissances. Ceci a pour but de «*respecter les limites de la mémoire de travail.*» (Lautrey, cité par Gauthier *et al.* 2004, p.48). La présentation d'une trop grande quantité d'informations nuit à la compréhension en surchargeant la mémoire de travail de l'élève. Cela a pour effet de compromettre la bonne compréhension des apprentissages. Le dernier élément important à considérer dans la première phase de l'enseignement explicite est que l'enseignant doit se donner en modèle. Ceci démontre à l'élève comment appliquer les différentes notions vues en classe dans un élément plus concret (un texte par exemple).

#### **2.2.4.2 Deuxième phase de l'enseignement explicite : la pratique guidée ou dirigée**

Dans la phase de la pratique guidée, les activités doivent permettre aux élèves de s'ajuster et de consolider leurs apprentissages. L'enseignant doit, entre autres, poser des questions en proposant des tâches semblables à celles effectuées lors de la phase de modelage. Dans cette seconde phase, l'enseignant doit vérifier également la compréhension des élèves, entre autres par le questionnement. Cette étape permet de faire le lien entre les connaissances antérieures (revues lors de la première phase) et les nouveaux apprentissages. Finalement, le travail d'équipe est favorisé dans cette phase, car les élèves peuvent échanger entre eux et constater leur degré de compréhension (Palincsar et Klenk, 1992). Cet échange permet aux élèves de constater l'état de leur compréhension et la rétroaction leur permettra de s'ajuster afin qu'ils soient prêts lors de la troisième phase de l'enseignement explicite.

#### **2.2.4.3 Troisième phase de l'enseignement explicite : la pratique autonome ou indépendante**



Dans la phase de la pratique autonome, l'enseignant doit donner une ou plusieurs occasions à ses élèves de démontrer les apprentissages acquis tout au long de l'enseignement. *«La pratique indépendante offre des occasions supplémentaires d'amener les élèves à acquérir une certaine aisance lorsqu'ils mettent en pratique des habiletés. De plus, les élèves doivent obtenir suffisamment de succès dans leur pratique pour en arriver à un surapprentissage, puis à une automatisation.»* (Bellosta, Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette et Richard., 1999, p.32). Cette dernière étape doit se faire habituellement seul et doit servir à parfaire les apprentissages normalement acquis lors des deux premières phases.

### **2.3 Le choix d'une méthode d'enseignement pour notre recherche**

Pour notre recherche, nous avons décidé d'utiliser l'enseignement explicite afin d'expliquer la notion de destinataire aux élèves. Il s'agit pour nous de la meilleure méthode à utiliser pour des élèves qui éprouvent des difficultés. Puisque l'enseignement est morcelé et que nous ne passons pas à l'étape suivante du calendrier scolaire sans nous assurer que chaque notion soit bien comprise, cette méthode s'avère incontournable puisqu'elle permet aux élèves de confirmer leurs apprentissages. Contrairement à l'enseignement traditionnel, qui vise surtout la transmission de contenu, l'enseignement explicite vise principalement la compréhension de la matière par les élèves et son maintien dans leur mémoire à long terme. De plus, la pratique guidée permet à l'enseignant de vérifier l'état de compréhension de ses élèves avant de passer à l'étape suivante. (Gauthier *et al.*, 2004). Cependant, nous nous inspirons de certaines autres méthodes d'enseignement dans notre séquence, notamment l'apprentissage par les pairs, car le fait de travailler en équipe pourrait favoriser la motivation chez les élèves lors de certaines activités.

La présentation du destinataire à travers le processus d'écriture, notamment par les définitions, les modèles théoriques et les différentes traces permettant de s'adresser à ce destinataire, montre l'importance de cette notion dans l'univers de l'écriture, mais illustre surtout l'importance d'enseigner cette notion aux élèves. Nous avons pu remarquer que cette notion est omniprésente dans les programmes d'enseignement et que pour beaucoup de contenus liés

à l'enseignement du texte argumentatif, nous devons y faire référence. Aussi, dans plusieurs grammaires destinées au milieu scolaire, le destinataire est essentiel et les élèves ne peuvent le contourner. C'est notamment en raison de cette importance qu'il était primordial pour nous de bien distinguer les différentes méthodes d'enseignement et de choisir celle qui est la plus pertinente afin de rencontrer nos différents objectifs de recherche. De plus, le choix de cette méthode d'enseignement guide la méthodologie (et l'expérimentation qui en découle) que nous avons choisie et que nous présenterons dans le chapitre suivant.

## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous allons d'abord expliquer le type de recherche que nous envisageons de faire et la forme qu'elle prendra. Nous allons ensuite présenter les sujets de notre recherche regroupés en deux groupes. Nous présenterons également les instruments de recherche, l'intervention pédagogique que nous avons planifiée et réalisée ainsi que les types d'analyses des résultats que nous avons favorisés. Nous concluons ce chapitre en apportant quelques précisions sur la méthode de l'appariement par sujet, qui a servi à comparer les résultats de quelques sujets des deux groupes.

#### 3.1 Type de recherche

En ce qui concerne l'approche méthodologique, le type de recherche privilégié est d'abord descriptif, car nous allons vérifier quelles traces laissent les élèves relativement au destinataire **avant** un enseignement explicite et quelles autres traces ils laissent **après** cet enseignement de la notion de destinataire. Les sujets considérés sont ceux du groupe 1. Nous allons également vérifier quelles sont les différentes traces que laissent les élèves qui ont reçu un enseignement explicite de la notion de destinataire (groupe 1), comparativement aux traces laissées par des élèves qui n'ont pas reçu ce type d'enseignement (groupe 2).

Cette recherche est exploratoire, car nous n'aurons pas les moyens de généraliser les résultats que nous avons obtenus.

Cette recherche est à la fois qualitative et quantitative, mais davantage qualitative/interprétative. Une recherche qualitative / interprétative est

*une forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (sa vision de la réalité) et épistémologique (associé aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le*

*chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche.* (Savoie-Zajc, 2000, p.176)

Donc, ce genre d'analyse permet à tous les acteurs d'interpréter les résultats obtenus, mais surtout, ces résultats donnent un sens à ses différents acteurs. Aussi, puisque nous allons enseigner aux deux groupes d'élèves, ce type d'analyse devient pertinent :

*Dans cette démarche, le chercheur et les participants à la recherche ne sont pas neutres : leurs schèmes personnels et théoriques, leurs valeurs influencent leur conduite et le chercheur tente de produire un savoir objectivé, c'est-à-dire validé par les participants à la recherche.* (Savoie-Zajc, 2000, p. 176)

Nous avons choisi cette méthode d'analyse, car nous croyons qu'elle est pertinente dans une recherche / expérimentation en éducation :

*Deux facteurs principaux militent en faveur du caractère approprié d'une démarche de recherche qualitative / interprétative en éducation; il s'agit de l'accessibilité des résultats et des connaissances produit par la recherche et du caractère essentiel de l'interactivité.* (Savoie-Zajc, 2000, p.173)

Une recherche de ce type colle à la réalité des sujets et elle tient compte de leurs apprentissages. Elle constitue un choix pertinent quant à nos objectifs de recherche.

### **3.2 Sujets de la recherche**

Les 51 sujets qui ont participé à notre recherche proviennent de deux groupes-classes de cinquième secondaire de l'école secondaire Cavelier-de Lasalle, à Lasalle. Nous avons décidé de mener notre intervention auprès de groupes de cinquième secondaire, car la bonne compréhension de la notion de destinataire est un atout essentiel à la réussite de l'épreuve unique du Ministère à la fin de leurs études secondaires. Aussi, nous avons décidé de réaliser notre recherche avec nos propres élèves, car il était plus facile de fonctionner ainsi. Planifier en fonction de l'horaire des autres enseignants présentait des difficultés logistiques insurmontables.

Le premier groupe d'élèves (groupe 1) a reçu l'enseignement sur le destinataire. Il est constitué, selon l'organisation scolaire de l'école, de 32 élèves. Nous avons dû retrancher quelques élèves de notre recherche, car ils n'ont pas complété l'expérimentation au complet. De sorte que le groupe 1 a finalement été constitué de 27 élèves, qui ont rédigé les deux textes (un **avant** l'intervention pédagogique et l'autre **après**) et qu'ils ont rempli le document de travail (Appendice D).

Le second groupe d'élèves (groupe 2) est un groupe régulier. Tous les élèves de la classe ont fait les deux productions écrites, mais n'ont évidemment pas rempli le document de travail puisqu'ils faisaient partie du groupe qui n'a pas reçu l'enseignement sur le destinataire.

Notre recherche a été réalisée dans deux groupes naturels puisque nous n'avons pas contrôlé les conditions ni les imprévus qui sont survenus.

### **3.3 Instruments de recherche**

Le principal instrument de recherche que nous allons utiliser sera la grille d'observation que nous avons élaborée (Appendice F) en lien avec les informations contenues dans les deux programmes (1995 et 2009), dans les grilles d'évaluation et les quatre manuels scolaires que nous avons analysés à la section 1.3. Nous avons démontré qu'il y avait des éléments de contenus dans les différents manuels scolaires et que pour deux des manuels (voir section 1.3.3), les notions étaient clairement en lien avec les deux programmes. De plus, le contenu de ces manuels était clair et précis et présentait plusieurs notions liées à la présence d'un destinataire dans un texte argumentatif (voir section 2.1.3).

Un autre instrument de recherche, dont les données ne seront pas analysées en tant que tel, mais qui aideront grandement à notre recherche, est le document de travail que les élèves ont rempli lorsqu'ils ont reçu l'enseignement explicite (Appendice D).

Les autres instruments de recherche sont les deux textes que les élèves auront produits, le premier aura été écrit **avant** l'enseignement explicite et le second aura été produit **après** cet enseignement. Le sujet du premier texte (**avant** que les élèves reçoivent l'enseignement du destinataire) (Première tâche d'écriture Appendice B), que les élèves du groupe 1 ont écrit portait sur l'avenir de la langue française. Nous avons utilisé ce sujet, car le Ministère voulait que les enseignants de cinquième secondaire du Québec utilisent ce prototype d'épreuve afin de préparer leurs élèves à la véritable épreuve de fin d'année. Puisque nous avons fait notre expérimentation dans un milieu naturel, nous avons décidé d'utiliser cette épreuve afin de recueillir les premières traces des élèves du groupe 1. La question de cette épreuve était : *Dans l'avenir, la langue française aura-t-elle encore une place importante dans le monde ?* Les sujets devaient donner leur opinion, dans un texte de 400 à 500 mots, conformément à l'exigence ministérielle, sur le sujet et convaincre les lecteurs du site Internet *Pouvoir des mots* du bien-fondé de leur opinion. Cette première production écrite a été réalisée à la fin du mois de février 2010.

Le sujet du second texte (**après** que les élèves aient reçu l'enseignement du destinataire) (Deuxième tâche d'écriture Appendice E) que les élèves du groupe 1 ont écrit portait sur le tourisme de masse. Nous avons conçu cette tâche d'écriture, mais en respectant le même type de question et le même type de destinataire. La question de cette seconde épreuve était : *«Dans l'avenir, croyez-vous que le tourisme de masse sera une façon acceptable de voyager ?»* Les sujets devaient donner leur opinion, dans un texte de 400 à 500 mots, conformément à l'exigence ministérielle, sur le sujet et convaincre les lecteurs du site Internet du ministère du Tourisme du Québec du bien-fondé de leur opinion. Cette seconde production écrite a été réalisée à la fin du mois de mars 2010.

### 3.4 Intervention pédagogique : enseignement explicite de la notion de destinataire

Pour le groupe 1, nous avons utilisé une démarche d'enseignement explicite du destinataire en respectant les trois phases expliquées dans le cadre théorique (voir 2.2.4) et démontrée par notre séquence d'enseignement explicite de la notion de destinataire (Appendice C).

Avant de commencer la première phase de l'enseignement explicite, les élèves devaient lire un texte traitant du permis de conduire chez les jeunes. Ils avaient à produire un premier texte argumentatif à partir de consignes bien précises (mots, destinataire, etc.). Il s'agissait d'un texte préliminaire à la recherche, dont nous n'avons pas tenu compte dans l'analyse de nos résultats. Nous avons décidé de faire écrire ce texte préliminaire, car nous voulions que les élèves se pratiquent avant de faire l'expérimentation, puisque cela faisait plusieurs semaines que les élèves n'avaient pas travaillé l'argumentation. Après avoir produit ce texte préliminaire, les élèves ont écrit le premier texte de la séquence (Appendice B), portant sur la langue française, c'est-à-dire celui sur lequel nous nous sommes basé afin d'analyser les traces qu'ils ont laissées dans leur premier texte, soit avant d'avoir reçu un enseignement explicite de la notion de destinataire.

### 3.4.1 Première phase de l'enseignement explicite : le modelage

Lors de la réalisation de la **Phase 1** de l'enseignement explicite, le modelage, nous avons activé les connaissances antérieures des élèves sur la notion de destinataire, c'est-à-dire que nous avons identifié ce que connaissaient les élèves quant à la notion de destinataire. Dans un premier temps, il s'agissait de faire un remue-méninges des connaissances antérieures des élèves. Ils devaient faire un organisateur graphique (Appendice D, document 1), seuls et ensuite, il y a eu un retour en grand groupe. Ils ont comparé les différentes réponses et en ont discuté.

Ensuite, les élèves devaient lire un court texte modèle produit par un élève (exemple fourni par le Ministère) et trouver des indices qui révélaient la présence du destinataire. Ils devaient remplir un tableau (Appendice D, document 2) en tentant de regrouper leurs indices dans une même catégorie. Ils devaient trouver un nom à cette catégorie. Cette activité devait se faire en équipe, afin que les sujets puissent trouver le plus d'éléments possible. Après ces activités, ils devaient faire quelques exercices à partir de la grille d'évaluation du Ministère et tenter de trouver comment on interpelle un destinataire et comment, surtout, on suscite son intérêt (Appendice D, documents 3 et 4). Par la suite, en groupe, ils ont analysé une tâche d'écriture du Ministère afin de déterminer ce qui est important à retenir. (Appendice D, do-

cument 5) Ensuite, nous avons écrit, devant leurs yeux, deux paragraphes dans lesquels le destinataire était présent. (Appendice D, document 6).

Dans cette première partie de notre séquence, nous sommes donc parti des connaissances antérieures des élèves et nous avons mis en place tous les moyens nécessaires à leur apprentissage, notamment par l'apprentissage coopératif. (Appendice D, document 1) Nous avons morcelé chacun de ces apprentissages afin de favoriser la compréhension des sujets. (Appendice D, documents 2 à 6) Enfin, nous nous sommes donné en modèle tout au long de cette première étape, notamment par les réponses données et par l'écriture de deux paragraphes (Appendice D, document 6).

### **3.4.2 Deuxième phase de l'enseignement explicite : la pratique guidée ou dirigée**

Lors de la réalisation de la **Phase 2** de l'enseignement explicite, les élèves ont analysé individuellement un texte produit par un élève (Appendice D, document 7) qui a reçu une note parfaite relativement au destinataire. Ils devaient les classer selon les catégories qui avaient été élaborées en classe durant la première phase. Ils ont, par la suite, comparé leurs réponses en équipe de deux. Ensuite, ils ont rédigé un court paragraphe (Appendice D, document 8) à partir d'un sujet donné, ce qui leur permettait de faire preuve des connaissances acquises. Ils ont ensuite lu le texte d'un autre élève (autre texte modèle provenant du Ministère) et ils ont donné leurs commentaires. Avant de passer à la phase ultime, les élèves devaient lire un texte argumentatif dont toute présence du destinataire avait été effacée. Ils devaient modifier ce texte en y ajoutant des éléments liés à la notion de destinataire. (Appendice D, document 9).

Dans cette seconde partie de notre séquence, nous avons ajusté certaines des connaissances des élèves afin de les consolider davantage. Par l'écriture du court paragraphe, ils ont consolidé ces apprentissages et par le fait même, ont vérifié leur compréhension de la notion de destinataire. Le travail d'équipe leur a permis d'échanger sur le sujet et de constater leur compréhension avant de passer à la dernière phase de l'enseignement explicite, la pratique autonome ou indépendante.



### 3.4.3 Troisième phase de l'enseignement explicite : la pratique autonome ou indépendante

Pour la **Phase 3**, la dernière, les élèves devaient produire un texte complet, de la même façon que le premier texte produit dans le cadre de la séquence. Ils ont lu un texte sur un autre thème (le tourisme de masse), ils devaient convaincre le même genre de destinataire et la tâche d'écriture se ressemblait (Appendice E).

Dans cette troisième et dernière partie de notre séquence d'enseignement, nous avons permis aux sujets de démontrer les apprentissages acquis tout au long de l'expérimentation. Nous croyons également que cette dernière phase a permis aux élèves d'acquérir une certaine aisance à produire un texte argumentatif tenant compte du destinataire.

### 3.5 Analyse des résultats

Dans notre recherche, nous voulions identifier les types de traces liées au destinataire que laissent les élèves dans leurs productions écrites. Lors de la tâche d'écriture, avant de recevoir l'enseignement explicite de la notion de destinataire, les élèves ont laissé des traces qui ont été analysées à l'aide de la grille d'observation (Appendice F). Lors de l'analyse des différentes données, un code de couleurs et de symboles a été utilisé. Lors de la troisième phase de l'enseignement explicite, la pratique autonome, les élèves devaient faire la preuve de ce qu'ils avaient appris lors des différentes activités d'apprentissage. Ils ont laissé, encore une fois, des traces du destinataire. Nous voulions comparer les types de traces qu'ils ont laissées, ainsi que la fréquence de ces traces.

### 3.6 Appariement par sujets

En éducation et dans plusieurs autres domaines, il peut s'avérer que les résultats obtenus avant de recevoir un traitement et ceux obtenus après ce traitement soient faussés par les différentes caractéristiques initiales des sujets de l'expérimentation. *«Autrement dit, les différences initiales entre les groupes peuvent ne pas affecter les mesures, mais rendre un des groupes plus ou moins sensible à l'intervention ou à son absence, ce qui peut avoir pour*

*conséquence de modifier seulement les résultats au post-test.» (Van der Maren, 2003, p.72)*

Afin d'éviter ce problème, nous proposons, pour la seconde partie de notre analyse (comparaison entre le groupe 1 et 2) d'utiliser la méthode de l'appariement des sujets. L'appariement de sujets consiste à *«appairier (construire des paires, des trios, des quatuors, etc.) les sujets de chaque classe et de comparer entre eux les sujets appariés. [...] On met ensemble ceux qui se ressemblent.» (Van der Maren, 2003, p.72)*

Au départ, nous avons décidé d'appairier les sujets en fonction de leurs résultats en écriture et de leur moyenne globale en français. Cependant, après avoir analysé ces résultats, nous nous sommes aperçu qu'il y avait peu de différences. Puisque les résultats en écriture sont donnés en fonction des barèmes établis par l'école, nous savions que nous pouvions appairier des sujets de même calibre. C'est pourquoi nous avons décidé d'appairier les sujets en fonction de la moyenne obtenue en écriture seulement, au moment où les sujets recevaient (ou non) l'enseignement explicite, c'est-à-dire à la troisième étape du calendrier scolaire (avril 2010). Puisque le Renouveau pédagogique l'exige, les résultats des élèves sont divisés en catégories bien précises, appelées *barème de notation* (Tableau 3.1), sauf pour la moyenne générale en français. L'école dans laquelle nous avons fait notre expérimentation s'est basée sur les balises du ministère de l'Éducation et c'est donc sur ces catégories que nous nous baserons afin d'appairier les sujets. Pour chacune des catégories de résultats, nous appairerons quatre sujets (deux dans chacun des groupes) pour un total de 16 sujets.

**Tableau 3.1**  
**Barème de notation à l'École secondaire Cavelier-de Lasalle**

<b>Cotes obtenues</b>	<b>Résultats équivalents en pourcentage</b>
A+	100
A	92
B+	84
B	76
C+	68
C	60
D+	52
D	44

Nous avons attribué un code à chacun de nos sujets afin de mieux les identifier. Pour l'identification du groupe 1, nous avons utilisé le code E pour élève, un chiffre pour déterminer son ordre dans la liste alphabétique et le code R pour régulier. Par exemple, le sujet E1R est le premier élève de la liste du groupe régulier (groupe 1, celui qui a reçu l'enseignement). Pour l'identification du groupe 2, nous avons procédé de la même façon, sauf qu'au lieu d'utiliser le code R, nous avons utilisé le code S, pour sciences. Par exemple, le sujet E1S est le premier élève de la liste du groupe de sciences (groupe 2, celui qui n'a pas reçu l'enseignement). Le tableau 3.2 illustre comment les sujets ont été appariés.

La méthode de l'appariement de sujets s'avère très efficace dans notre cas, car elle examine les différences de chacun de façon précise : *«Le grand avantage de ce plan est d'être sensible aux effets différentiels, propres aux individus [...] et de montrer comment les différences individuelles peuvent interférer avec l'intervention.»* (Van deMaren, 2003, p.72)

**Tableau 3.2**  
Critères d'appariement entre les sujets ayant reçu l'enseignement explicite  
et ceux ne l'ayant pas reçu

Élèves appariés	Note en écriture
E6R	A (92 %)
E21S	A (92%)
Différence	0
E19R	A (92 %)
E5S	A (92%)
Différence	0
E3R	B + (84 %)
E4S	B + (84 %)
Différence	0
E20R	B (76 %)
E13S	B (76 %)
Différence	0
E4R	C + (68 %)
E2S	C + (68 %)
Différence	0
E12R	C (60 %)
E10S	C (60 %)
Différence	0
E10R	D + (52 %)
E1S	D + (52 %)
Différence	0
E22R	D (44 %)
E16S	D (44 %)
	0

Finalement, nous ne jugeons pas nécessaire d'apparier tous les sujets des deux groupes, car nous voulons tout simplement vérifier les effets de l'enseignement explicite sur les traces laissées par des sujets qui ont des résultats scolaires semblables, ceci dans le but de préciser nos résultats. Il est important de mentionner que les résultats sur lesquels nous nous

basons proviennent du bulletin de la troisième étape du calendrier scolaire des élèves. Les deux textes qui ont servi à la prise de données ont été écrits à la deuxième et à la troisième étape. Ces résultats ne font donc pas partie de la note attribuée en écriture à la troisième étape, ce qui pourrait expliquer l'écart entre le nombre de traces laissées dans les textes et la note en écriture.

Nous croyons que nous avons choisi la meilleure approche méthodologique afin de réaliser nos objectifs de recherche tout en ne nuisant pas au milieu naturel dans lequel notre expérimentation a eu lieu. Nous croyons également que la méthode d'enseignement que nous avons choisie (enseignement explicite) nous permettra de trouver des traces pertinentes quant à l'apprentissage de la notion de destinataire. De plus, nos instruments de recherche ont été construits dans le but d'aider le plus possible nos sujets de recherche, car il ne faut pas oublier que parallèlement à cette recherche, les sujets devaient réussir l'épreuve d'écriture de fin d'année et la bonne compréhension de la notion de destinataire est primordiale à cette réussite.

## CHAPITRE IV

### PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Beaucoup de recherches effectuées autour de la notion de destinataire ont démontré dans un premier temps que les enseignants enseignaient peu cette notion (Long, 1980; Pfister et Petrick, 1980; Cohen et Riel, 1989; Brooke et Hendricks, 1989). Ceci nous semblait contradictoire, car cette notion fait partie intégrante des programmes d'enseignement du Québec (MEQ, 1995; MELS 2009). Dans un deuxième temps, ces recherches ont démontré également que cette notion était difficile à comprendre pour les jeunes scripteurs (Pfister et Petrick, 1980; Brooke et Hendricks, 1989). Ceci est aussi une grande contradiction, car pour réussir l'épreuve d'écriture de fin d'études secondaires, on exige que le destinataire soit considéré, car le principal but du texte argumentatif est de le convaincre (MEQ, 1995; MELS, 2009).

Avec notre recherche, nous avons voulu démontrer qu'il est possible d'enseigner la notion de destinataire et aussi qu'il est possible que les élèves comprennent cette notion; nous avons fait cette démonstration en analysant les types de traces (ainsi que leur fréquence) que les élèves laissaient quant à leurs destinataires.

Les résultats que nous avons obtenus lors de notre intervention seront présentés en quatre parties. Celles-ci ont été élaborées en lien avec les quatre objectifs poursuivis par notre recherche. Dans la première partie, en lien avec l'objectif 1 (Constater quelles traces les élèves laissent dans leur texte, relativement au destinataire, ainsi que leur fréquence, **avant** d'avoir reçu un enseignement explicite sur ce sujet), nous présenterons les résultats des élèves (groupe 1) avant qu'ils ne reçoivent l'enseignement explicite de la notion de destinataire. Nous présenterons les différentes données obtenues en pourcentage (le nombre de traces en fonction du nombre de mots) ainsi qu'en nombre de traces. Nous décrirons d'abord ces résultats en fonction des éléments qui ont un lien avec la partie *Interpeller le destinataire* (*pronoms, Gn dénominatifs, titre et fonction*), ensuite nous présenterons les différentes données en lien avec la partie *Susciter l'intérêt du destinataire* (*vocabulaire connotatif, types et for-*

*mes de phrases et figures de style*) et enfin, nous interpréterons ces résultats en lien avec le cadre théorique.

Dans la deuxième partie, en lien avec l'objectif 2 (Constater quelles traces les élèves laissent dans leur texte, relativement au destinataire, ainsi que leur fréquence, **après** avoir reçu un enseignement explicite sur ce sujet), nous présenterons les résultats des élèves (groupe 1) après qu'ils aient reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire. Nous présenterons les différents résultats de la même façon que dans la première partie.

Dans la troisième partie, en lien avec l'objectif 3 (Constater quelles sont les différences entre les traces laissées par les élèves **avant** d'avoir reçu un enseignement explicite de la notion de destinataire et **après** avoir reçu cet enseignement), nous comparerons les résultats et les traces laissées par les sujets du groupe 1 dans le premier texte (**avant** de recevoir l'enseignement explicite) et dans le deuxième texte (**après** avoir reçu l'enseignement explicite). Nous présenterons les résultats de façon comparative en utilisant les deux mêmes catégories : *Interpeller le destinataire* et *Susciter l'intérêt du destinataire*. Nous terminerons par une interprétation de ces résultats en fonction de notre cadre théorique.

Dans la quatrième et dernière partie de notre analyse des données, en lien avec l'objectif 4 (Constater quelles traces les élèves ayant reçu un enseignement explicite laissent dans leurs texte, relativement au destinataire, et quelles traces les élèves n'ayant pas reçu ce type d'enseignement laissent dans leurs textes, en utilisant la méthode de l'appariement par sujet), nous ferons une comparaison de certains de nos sujets en les appariant en dyade (un sujet du groupe 1 avec un sujet du groupe 2). Nous analyserons les résultats d'un élève (groupe 1) qui a reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire par rapport aux résultats obtenus par un élève (groupe 2) qui n'a pas reçu cet enseignement, toujours en fonction des deux mêmes éléments : *Interpeller son destinataire* et *Susciter l'intérêt de son destinataire*. Cet appariement se fera en fonction de la moyenne de ces élèves en écriture à la troisième étape du calendrier scolaire. Nous interpréterons ces résultats en lien avec notre cadre théorique.

PARTIE I  
ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS OBTENUS  
AVANT L'INTERVENTION (GROUPE 1)

Dans cette première partie, nous présenterons tout d'abord les résultats obtenus lors de l'analyse des traces laissées en lien avec la notion de destinataire dans le premier texte, c'est-à-dire celui qui a été écrit **avant** que les sujets reçoivent l'enseignement explicite. Nous présenterons ces résultats à partir des traces en lien avec *Interpeller le destinataire* et en lien avec *Susciter l'intérêt du destinataire*. Ensuite, nous interpréterons ces résultats en fonction de notre cadre théorique.

#### 4.1 Traces laissées en lien avec la notion de destinataire AVANT d'avoir reçu l'enseignement explicite (premier objectif)

Le premier objectif de notre recherche est de constater quelles traces les élèves laissent dans leur texte, relativement au destinataire, ainsi que leur fréquence, **avant** d'avoir reçu un enseignement explicite sur ce sujet. Les résultats présentés dans la partie 4.1 permettront de vérifier l'atteinte de cet objectif. L'analyse des résultats du premier texte a été divisée en trois parties : interpeller le destinataire (4.1.1), susciter l'intérêt du destinataire (4.1.2) et interprétation des résultats (4.1.3).

##### 4.1.1 Interpeller le destinataire

Afin d'analyser les différentes traces que les élèves laissaient **avant** de recevoir l'enseignement de la notion de destinataire, nous avons sélectionné différentes traces qui permettaient aux élèves d'interpeller leur(s) destinataire(s). Ces traces sont divisées en quatre catégories : 1) les pronoms, 2) les groupes du nom (GN) dénominatifs, 3) le titre et 4) la fonction (responsabilités) du ou des destinataires.

Nous avons subdivisé la catégorie *Pronoms* en quatre parties : le *je* (incluant le *moi* et le *m'*), le *on*, le *nous* (incluant le *notre*) et le *vous* (incluant le *votre*). Le *je* permet à l'élève de



donner une opinion personnelle et il permet également d'établir un rapport entre lui et son destinataire. (MEQ, 1995) Le *on* et le *nous* permettent d'inclure le destinataire aux propos que transmet l'élève en lui permettant d'effectuer un certain rapprochement (familiarité) avec son destinataire (MEQ, 1995; Côté et Xanthopoulos, 2008) et le *vous* permet d'interpeller directement le destinataire, notamment lorsque le scripteur lui pose des questions, mais ce pronom représente également une marque de politesse et de respect (Côté et Xanthopoulos, 2008).

Pour ce qui est de la catégorie *GN*, nous l'avons divisée en trois parties : les *Gn dénominatifs*, le *titre* et la *fonction*. Le *Gn dénominatif* permet à l'élève d'interpeller directement son ou ses destinataires (monsieur, madame, lecteurs, etc.). Pour les deux autres catégories, l'utilisation du *titre* permet aussi d'interpeller son ou ses destinataires directement (ministre, directeur, etc.). Quant à elle, l'utilisation de la *fonction du destinataire* permet à l'élève d'indiquer à son destinataire les différentes responsabilités qu'il a en lien avec le sujet à débattre. Tous ces groupes du nom sont des désignations nominales qui permettent au scripteur d'identifier ses destinataires de diverses façons (Côté et Xanthopoulos, 2008).

Afin de comptabiliser la fréquence des différentes traces relatives aux *pronoms* et aux *Gn dénominatifs*, nous avons établi un rapport entre le nombre de traces présentes dans le texte et le nombre de mots. Pour les traces liées au *titre* et la *responsabilité* du ou des destinataires, nous avons calculé la fréquence en établissant un rapport entre le nombre de traces et le nombre de phrases présentes dans le texte produit par l'élève. Nous avons choisi d'utiliser deux bases de calcul différentes, car pour comptabiliser le nombre de traces liées à la présence des *pronoms* et des *Gn dénominatifs*, nous devons compter des mots (je, vous, monsieur, madame, lecteurs, etc.), tandis que pour comptabiliser le nombre de traces liées à la présence d'une fonction des destinataires, il est plus pertinent de les compter en nombre de phrases. Par exemple, dans la phrase [...] *et que vous contribuerez au sauvetage de notre langue, notre culture*, le sujet utilise la fonction (ou la responsabilité) de ses destinataires, c'est-à-dire de sauver leur langue française. Dans cet exemple, c'est l'ensemble des mots qui viennent interpeller les destinataires et non pas un mot en particulier (*langue* ou *culture*, par exem-

ples). C'est la raison pour laquelle nous avons décidé d'établir un rapport entre le nombre de phrases présentant une responsabilité des destinataires et le nombre de phrases présentes au total dans le texte. Ce n'était donc pas pertinent de compter le nombre de mots.

Le tableau 4.1 présente les principaux résultats liés à la première catégorie *Interpellation du destinataire* avant que les sujets du groupe 1 n'aient reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire.

Avant de regarder plus en détail les résultats du tableau 4.1, il est important d'en expliquer la structure. Dans la deuxième colonne, nous retrouvons la moyenne (en pourcentage) du nombre de mots faisant référence à la notion de destinataire. Cette moyenne inclut les traces liées aux *pronoms*, aux *groupes du nom dénominatifs* et au *titre*. Dans la troisième colonne, nous retrouvons la moyenne (en pourcentage et en nombre de traces) des traces totales pour les *pronoms*, mais également pour chacun des *pronoms* (*nous*, *je*, *vous* et *on*). Dans la quatrième colonne, nous retrouvons la moyenne (en pourcentage et en nombre de traces) des traces totales pour les *Gn dénominatifs*. Dans la cinquième colonne, nous retrouvons la moyenne (en pourcentage et en nombre de traces) des traces totales pour l'utilisation du *titre*. Dans la dernière colonne, nous retrouvons la moyenne (en pourcentage et en nombre de traces) des traces totales pour l'utilisation de la *fonction*. Il est à noter que la dernière ligne présente la moyenne du nombre de mots dans le premier texte pour les trois premières catégories (*pronoms*, *Gn dénominatifs* et *titre*), car le rapport a été calculé en fonction du nombre de mots et la moyenne du nombre de phrases dans le premier texte pour la dernière catégorie (*fonction*), car le rapport a été calculé en fonction du nombre de phrases.

**Tableau 4.1**  
 Nombre de traces par catégorie pour *Interpeller le destinataire*  
 avant que les sujets (groupe 1)  
 n'aient reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire

	Moy- enne	Catégories			
		Pronoms	Groupes du nom (GN) dénominatifs	Titre	Fonction
<b>Traces laissées</b>	4,68 %	<i>Nous</i> : 1,43 %	0,71 %  Traces : 3,52	0	5,89 %  Traces : 1,5
		Traces : 7,19			
		<i>Je</i> : 1,22 %			
		Traces : 6,07			
		<i>Vous</i> : 0,83 %			
		Traces : 4,11			
		<i>On</i> : 0,49 %			
		Traces : 2,52			
		TOTAL : 3,9 7 %			
<b>TOTAL nombre de mots ou de phrases. en moyenne</b>	501 mots	501 Mots	501 mots	501 Mots	26 phrases

Globalement (toutes les catégories de traces, sauf la *fonction*), dans le premier texte, 4,68 % des mots (N = 501) utilisés par les élèves correspondaient à une trace liée à l'interpellation du ou des destinataires (soit un *pronom* ou soit un *Gn*).

Dans la catégorie des *pronoms*, la trace que nous avons davantage trouvée est le pronom *nous* (1,43 %). En moyenne, les élèves ont laissé 7,19 traces pour 501 mots (en moyenne).

Ensuite, la seconde trace la plus présente dans les textes, est le *je* (1,22 %). En moyenne, les élèves ont laissé 6,07 traces pour 501 mots.

Pour continuer, la troisième trace que nous avons davantage retrouvée est le pronom *vous* (0,83 %). En moyenne, les élèves ont laissé 4,11 traces pour 501 mots.

Enfin, la trace que nous avons retrouvée en moins grand nombre est le pronom *on* (0,49 %). En moyenne, les élèves ont laissé 2,52 traces pour 501 mots.

Dans la catégorie des *Gn dénominatifs*, ce type de *Gn* est présent dans 0,71 % des traces relevées avec 3,52 traces pour 501 mots (en moyenne).

Dans la catégorie du titre des destinataires, aucun élève n'a laissé de traces.

Enfin, pour ce qui est de la catégorie *Utilisation de la fonction (responsabilité) du ou des destinataires*, 5,89 % des phrases sont liées à cette trace. Ceci représente, en moyenne, 1,5 traces pour 26 phrases.

#### **4.1.2 Susciter l'intérêt du destinataire**

Afin d'analyser les différentes traces que les élèves ont laissées avant de recevoir l'enseignement de la notion de destinataire, nous avons sélectionné des traces qui permettraient aux élèves de susciter l'intérêt de leurs destinataires. Nous avons subdivisé ce type de traces en quatre catégories : 1) utiliser un vocabulaire connotatif, 2) varier les types de phrases (interrogative, exclamative et impérative), 3) varier les formes de phrases (impersonnelle et emphatique) et 4) utiliser des figures de style.

L'utilisation de mots de vocabulaire connotatif est une marque de modalité qui permet au scripteur d'adopter une attitude envers ses destinataires (Côté et Xanthopoulos, 2008).

À cet effet, pour l'*utilisation d'un vocabulaire connotatif*, nous n'avons sélectionné que les mots exprimant une opinion en lien avec la position qu'a prise l'élève dans son texte. Par exemple, dans le cas de la phrase *Cuba est un beau pays*, l'adjectif *beau* n'a pas été comptabilisé, car il n'aide en aucun cas à approfondir l'argumentation de l'élève ni à susciter l'intérêt de ses destinataires. Cependant, dans le cas de la phrase *Cuba est une île belle et extraordinaire et les touristes doivent faire très attention à ce qu'ils font*, l'adjectif *belle* a été comptabilisé, car il y a un lien avec le propos (l'argumentation) de l'élève, c'est-à-dire que puisque Cuba est une belle île, il faut faire attention à nos gestes afin de la préserver dans cet état. Nous avons sélectionné tous les mots (adjectifs, noms, adverbess et verbes) de vocabulaire exprimant une opinion des élèves et aidant leur argumentation.

Pour la variation des *types de phrases*, nous avons sélectionné trois types qui pouvaient avoir un lien direct avec la notion de susciter l'intérêt de ses destinataires. La *phrase interrogative* se retrouve surtout dans les types de textes où l'on interpelle un ou des destinataires (Chartrand *et al.*, 1999). Elle permet à l'élève de poser des questions à ses destinataires, de déterminer leur opinion et de poser un jugement quant aux propos énoncés. Également, elle peut servir à demander de l'information ou à la préciser (MEQ, 1995). La *phrase exclamative*, quant à elle, permet de porter très souvent un jugement sur les propos apportés et ainsi, susciter l'intérêt des destinataires (Chartrand *et al.*, 1999). Enfin, la *phrase impérative* permet de s'adresser directement aux destinataires en suggérant fortement des solutions, en apportant des conseils ou en proposant un contenu pertinent pour l'argumentation. (MEQ, 1995) Le scripteur peut donc inciter un interlocuteur (destinataire) à faire quelque chose, à agir (Chartrand *et al.*, 1999).

Pour la variation des *formes de phrases*, nous avons sélectionné deux formes particulièrement importantes quant à la notion de destinataire : la *phrase impersonnelle* et la *phrase emphatique*. La *phrase impersonnelle* permet de susciter l'intérêt en suggérant des solutions, en précisant certains éléments du type *Il est important de*, et en mettant l'accent sur certaines informations (MEQ, 1995). La *phrase impersonnelle* est aussi une marque de modalité pouvant clarifier l'opinion du scripteur par rapport à ses destinataires. (Chartrand *et al.*, 1999)

Quant à la *phrase emphatique* elle permet, justement, de mettre l'emphasis sur un mot ou sur une partie de phrase et ainsi indiquer aux destinataires l'importance de ces éléments (MEQ, 1995).

Finalement, nous avons choisi comme dernière catégorie aidant à susciter l'intérêt des destinataires l'*utilisation de figures de style*, car elles favorisent l'ajout d'éléments littéraires au texte, ce qui permet au scripteur de démontrer son originalité (MEQ, 1995). De plus, les procédés stylistiques (comparaison, métaphore, etc.) sont des moyens, autres que les moyens syntaxiques et grammaticaux, de varier et de nuancer les propos (MELS, 2009).

Afin de comptabiliser la fréquence des différentes traces (*types et formes de phrases et figures de style*), nous avons calculé cette fréquence en établissant un rapport entre le nombre de traces présentes dans le texte et le nombre de phrases. Pour les traces liées à l'*utilisation d'un vocabulaire connotatif*, nous avons calculé la fréquence en établissant un rapport entre le nombre de traces (mots) et le nombre de mots présents dans le texte produit par l'élève. Nous avons choisi d'utiliser, pour la catégorie *Susciter l'intérêt des destinataires*, deux bases de calcul différentes, car pour comptabiliser le nombre de traces liées à la présence d'un mot de vocabulaire connotatif, nous devons compter les mots, tandis que pour comptabiliser le nombre de traces liées à la présence d'un type de phrases, d'une forme de phrase ou d'une figure de style, il est plus pertinent de les compter en nombre de phrases. Le tableau 4.2 présente les principaux résultats liés à la deuxième catégorie *Susciter l'intérêt du destinataire* avant que les sujets (groupe 1) n'aient reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire.

**Tableau 4.2**  
 Nombre de traces par catégorie pour *Susciter l'intérêt du destinataire*  
 avant que les sujets (groupe 1)  
 n'aient reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire

	Vocabulaire connotatif	Moyenne	Catégories		
			Types de phrases	Formes de phrases	Figures de style
Traces laissées	4,97 % (24,93 traces)	22,69 %	Interrogatives : 11,31 % Traces : 2,93	Impersonnelles : 4,31 % Traces : 1,11	1,46 % Traces : 0,33
			Exclamatives : 2,87 % Traces : 0,74	Emphatiques : 0,92 % Traces : 0,22	
			Impératives : 1,83 % Traces : 0,48	TOTAL : 5,23 %	
			TOTAL : 16,01 %		
TOTAL (nombre de mots ou de phrases, en moyenne)	501 mots	26 phrases	26 phrases	26 phrases	26 phrases

Avant de regarder plus en détail les résultats du tableau 4.3, il est important d'en expliquer la structure. Dans la deuxième colonne, nous retrouvons la moyenne (en pourcentage) du nombre de mots de vocabulaire connotatif. Dans la troisième colonne, nous retrouvons la moyenne (en pourcentage) du nombre de phrases suscitant l'intérêt des destinataires. Dans la quatrième colonne, nous retrouvons la moyenne (en pourcentage et en nombre de traces) des traces totales pour l'utilisation des types de phrases (*interrogative*, *exclamative* et *impérative*). Dans la cinquième colonne, nous retrouvons la moyenne (en pourcentage et en nombre de traces) des traces totales pour l'utilisation des formes de phrases (*impersonnelles* et *emphatique*). La dernière colonne présente la moyenne (en pourcentage et en nombre de traces) des traces totales pour l'utilisation de *figures de style*. Il est à noter que la dernière ligne pré-

sente la moyenne du nombre de mots dans le premier texte pour la première catégorie (*vocabulaire connotatif*), car le rapport a été calculé en fonction du nombre de mots et la moyenne du nombre de phrases dans le premier texte pour les trois dernières catégories (*types de phrases, formes de phrases et figures de style*), car le rapport a été calculé en fonction du nombre de phrases.

En moyenne, dans le premier texte, 4,97 % des mots utilisés par les élèves étaient connotatifs. Aussi, dans 22,7 % des phrases, les élèves ont varié les types (16,01 %) et les formes (5,23 %) de phrases et ont inséré des figures de style (1,46 %).

En moyenne, les élèves ont utilisé 24,93 mots de vocabulaire connotatif sur une moyenne de 501 mots dans les textes (4,97 %).

Dans le premier texte que les élèves ont écrit, la trace que nous avons davantage retrouvée est la *phrase interrogative* (11,31 %). En moyenne, les élèves ont laissé 2,93 traces pour 26 phrases.

Ensuite, la seconde trace la plus présente dans les textes est la *phrase impersonnelle* (4,3 %). En moyenne, les élèves ont laissé 1,11 traces pour 26 phrases.

La troisième trace la plus présente dans les textes est la *phrase exclamative* (2,87 %). En moyenne, les élèves ont laissé 0,74 traces pour 26 phrases.

La quatrième trace la plus présente dans les textes est la *phrase impérative* (1,83 %). En moyenne, les élèves ont laissé 0,48 traces pour 26 phrases (en moyenne).

La cinquième trace la plus présente dans les textes est la *figure de style* (1,46 %). En moyenne, les élèves ont laissé 0,33 traces pour 26 phrases (en moyenne).



Enfin, la trace que nous retrouvée en moins grand nombre est la *phrase emphatique* (0,92 %). En moyenne, les élèves ont laissé 0,22 traces pour 26 phrases (en moyenne).

#### 4.1.3 Interprétation des résultats

Avant de commencer l'interprétation des résultats obtenus à partir des différentes productions écrites des élèves (groupe 1) avant qu'ils ne reçoivent l'enseignement de la notion de destinataire, nous trouvons qu'il est nécessaire d'expliquer un élément important quant à la façon dont les données ont été recueillies. Depuis le début du secondaire, les élèves devraient normalement être sensibilisés à la notion de destinataire. Cependant, nous avons mentionné dans le premier chapitre que l'enseignement ne se faisait pas nécessairement dans les classes (Cohen et Riel, 1989). Cet enseignement devrait normalement se faire systématiquement en quatrième et cinquième secondaire, puisque le programme du MELS (anciennement le MEQ) l'exige (MEQ, 1995; MELS, 2009). Avant le Renouveau pédagogique, les tâches d'écriture présentaient les différentes caractéristiques du destinataire qui était nécessairement une personne en autorité (ministre, directeur, président, etc.). Avec le Renouveau pédagogique, tout ceci a changé. En effet, le destinataire dit «supérieur» est devenu des destinataires, des lecteurs de toutes catégories. Comme nous avons fait notre expérimentation dans un milieu naturel, nous n'avons pas eu le choix de nous adapter. C'est pourquoi, dans la première tâche d'écriture des élèves, nous avons inséré ce genre de destinataire. Nous avons la même chose pour la deuxième tâche d'écriture.

Les résultats obtenus lors de l'analyse (des traces liées à la notion de destinataire) de la première production écrite (avant de recevoir l'enseignement explicite) ont en effet montré que les sujets n'étaient pas tout à fait à l'aise avec la notion de destinataire. Tel que mentionné dans la partie 3.3 (Instruments de recherche), le destinataire qui devait être interpellé par les élèves dans cette production écrite étaient les lecteurs du site Internet *Pouvoir des mots*, hébergé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS). C'est un destinataire très différent de celui auquel ils étaient habitués. Ils devaient donc comprendre que leur destinataire était un ensemble de personnes et non pas une seule personne en autorité et qui a un réel pouvoir.

À titre d'exemple, dans certaines productions écrites, les élèves ont confondu les lecteurs du site Internet du ministère de l'Éducation avec le Ministère ou le ministre. On voit donc qu'ils ont mal interprété, dès le départ, les composantes du destinataire (Pfister et Petrick, 1980). Cette confusion démontre qu'ils n'ont pas bien compris les caractéristiques de ce type de destinataire. D'autres élèves, qui ont compris que leurs destinataires étaient des lecteurs généraux parce qu'ils pouvaient s'adresser à des lecteurs de leur âge, ont utilisé le tutoiement afin de leur faire connaître leur opinion.

Ces erreurs (ou ces imprécisions) peuvent nous indiquer que ces élèves ont peut-être mal évalué les différents paramètres du destinataire qui peuvent influencer la production du discours, tels que le nombre de personnes à qui l'on s'adresse, le degré de familiarité entre le scripteur et le lecteur ainsi que le statut du ou des destinataires (Grabe et Kaplan, 1996). Le paramètre du nombre de lecteurs à considérer est pour nous l'un des éléments importants à prendre en compte dans les résultats que nous avons obtenus. Ce paramètre pourrait expliquer le peu de traces, notamment des pronoms *vous* et *on* (*Interpeller le destinataire*) et de la *phrase interrogative* (*Susciter l'intérêt du destinataire*). L'utilisation du pronom *vous* et de la *phrase interrogative* va de paire, car lorsqu'un scripteur pose une question à ses destinataires, il devrait nécessairement utiliser le pronom *vous*.

Également, le paramètre du *Degré de familiarité* entre le scripteur et le destinataire pourrait expliquer la plus grande présence du pronom *nous* (*Interpeller le destinataire*), puisque plusieurs élèves considéraient probablement les lecteurs du site Internet comme étant des jeunes comme eux. Le pronom *nous* peut, en effet, exprimer un certain degré de proximité, de modestie (MEQ, 1995). Ils n'ont pas pris nécessairement en considération le fait que parmi ces différents lecteurs, il n'y avait pas que des jeunes, mais bien des enseignants, des parents, des universitaires, des gens intéressés par le sujet, etc. Puisque les sujets n'étaient peut-être pas habitués à s'adresser à plusieurs types de lecteurs en même temps, que le degré de familiarité n'avait pas été assez bien évalué de la part des scripteurs et que le statut des destinataires n'était pas assez bien saisi, nous croyons donc que les élèves n'ont pas pu rendre des tra-

ces tout à fait cohérentes qui prouvaient qu'ils avaient bien compris les différents paramètres entourant leurs destinataires.

Le paramètre du *Statut du destinataire* pourrait également expliquer la présence ou non de certaines traces. Puisque certains sujets ont plutôt mal saisi qui étaient vraiment les destinataires auxquels ils devaient s'adresser, ils n'ont pas pu bien cerner leur statut. Ceci pourrait expliquer, notamment, le fait que les sujets n'ont laissé aucune trace quant au *Titre* (*Interpeller le destinataire*) de leurs destinataires. Puisqu'ils étaient habitués d'avoir un seul destinataire bien précis, ils n'ont pas été capables d'interpeller leurs destinataires de façon pertinente. Par exemple, ils auraient pu interpeller les enseignants qui font partie de l'ensemble des destinataires. De cette façon, ils auraient pu utiliser le *Titre* de l'un des destinataires. Par exemple, aussi, puisque le sujet du premier texte portait sur l'avenir de la langue française, les sujets auraient pu s'adresser aux enseignants qui lisent le texte et établir un rapport entre l'enseignant et la langue française. La même justification pourrait être donnée quant à l'utilisation de la *fonction* du destinataire. Ce même paramètre (*Statut du destinataire*) pourrait également justifier le peu de traces, comparativement aux autres, liées au *Gn dénominatif*, car les sujets semblaient trouver difficile de nommer leurs destinataires par un nom bien précis.

Les résultats de notre expérimentation démontrent également que les sujets n'ont pas bien compris les quatre composantes essentielles à prendre en considération lorsqu'ils écrivent un texte : le scripteur, le sujet, le destinataire et la forme (Pfister et Petrick, 1980). Les sujets ont peut-être compris certaines de ces composantes, mais de façon indépendante. Par exemple, la présence de plusieurs mots de *vocabulaire connotatif* pourrait démontrer que les élèves ont compris le sujet du texte à écrire, ainsi que la forme, car ils ont utilisé le bon ton à employer vis-à-vis leurs destinataires. La présence de phrases exclamatives pourrait également démontrer la bonne compréhension du sujet, car ils ont été capables d'exprimer leurs sentiments de façon intense (Chartrand *et al.*, 1999). De plus, dans une phrase exclamative, il y aura un ou des mots de vocabulaire connotatif qui exprimera l'opinion du scripteur. Ces deux éléments ont donc été relativement bien compris. Cependant, les sujets n'ont peut-être

pas bien compris le lien qui réunit ces quatre composantes. Les sujets ne se sont pas assez posé de questions sur leurs destinataires avant d'écrire leur texte, afin de bien en tenir compte dans leur texte. Puisqu'il y a eu quelques erreurs quant à la compréhension des caractéristiques des destinataires, on peut comprendre que les sujets ne se sont pas posé toutes les questions entourant l'environnement des destinataires (statut, valeurs, culture, etc.) (Pfister et Petrick, 1980). Cette étape essentielle n'a peut-être pas été complétée, ce qui fait en sorte que les sujets n'ont pas été capables de porter le jugement approprié quant aux choix des différentes traces à laisser afin d'interpeller et de susciter l'intérêt des destinataires.

Les résultats obtenus ont également montré qu'en plus de ne pas être à l'aise avec leurs destinataires, les élèves ont une difficulté quant à la perception de leur rôle par rapport au texte et à leurs destinataires. Nous croyons que les élèves ont davantage écrit pour eux-mêmes (la grande présence du pronom *je* le démontre clairement), sans nécessairement avoir en tête un ou des destinataires particuliers, en ne visant pas directement leur compréhension et par le fait même, ils ont formulé des propos qui leur sont plus personnels (*writer-based* de Flower, 1979). En n'étant pas capables de bien déterminer les différentes caractéristiques de leurs destinataires, mais surtout en n'étant pas capables d'avoir une idée claire de qui sont leurs destinataires, il est évident pour nous que les sujets ont davantage écrit pour eux-mêmes. Ils n'ont pas senti le besoin de mettre d'emphase (*phrases emphatiques*) sur certains éléments, car ils ne jugeaient pas nécessaire de le faire. De ceci pourrait également découler le fait que les sujets ont inséré peu de *phrases impératives* (1,83 % des traces, soit 0,48 traces). Puisqu'ils n'ont pas une idée claire de qui est composé le groupe formant leurs destinataires, ils ne peuvent pas leur proposer de solutions adéquates ou leur donner des «ordres» efficaces. Aussi, la moins grande présence de *phrases interrogatives* (11,31 % des traces, soit 02,93 traces) nous permet cette interprétation. Dans un texte argumentatif, lorsque les élèves posent des questions, ils veulent, entre autres, s'assurer de la compréhension de leurs destinataires, en leur demandant ce qu'ils en pensent, ce qu'ils feraient à leur place, etc. par ailleurs, le fait d'insérer des phrases impersonnelles dans un texte argumentatif est une façon d'intéresser les destinataires.

Donc, nous pouvons constater, par les différents résultats obtenus dans l'analyse et l'interprétation de la première production écrite des sujets du groupe 1, que les différentes traces laissées montrent une certaine difficulté quant à la compréhension de la notion de destinataire. Les élèves ont probablement mal identifié qui étaient leurs destinataires (le nombre, la familiarité avec eux et leur statut), ont mal établi le rapport qui existait entre eux et leurs destinataires et, finalement, de façon globale, ils n'ont pas bien saisi les liens qui existaient entre eux, les destinataires, le sujet et la forme. Les types de traces laissées le prouvent.

## PARTIE II

### ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS OBTENUS APRÈS L'INTERVENTION (GROUPE 1)

Dans cette deuxième partie, nous présenterons tout d'abord les résultats obtenus lors de l'analyse des traces laissées en lien avec la notion de destinataire dans le deuxième texte, c'est-à-dire celui qui a été écrit **après** que les sujets aient reçu l'enseignement explicite. Nous présenterons ces résultats à partir des traces en lien avec *Interpeller le destinataire* et en lien avec *Susciter l'intérêt du destinataire*. Ensuite, nous interpréterons ces résultats en fonction de notre cadre théorique.

#### **4.2 Traces laissées en lien avec la notion de destinataire APRÈS avoir reçu l'enseignement explicite (Deuxième objectif)**

Le deuxième objectif de notre recherche est de constater quelles traces les élèves laissent dans leur texte, relativement au destinataire, ainsi que leur fréquence, **après** avoir reçu un enseignement explicite sur ce sujet. Les résultats présentés dans la partie 4.2 permettront de vérifier l'atteinte de cet objectif. L'analyse des résultats du deuxième texte a été divisée en trois parties : l'interpeller le destinataire (4.2.1), susciter l'intérêt du destinataire (4.2.2) et interprétation des résultats (4.2.3).

#### 4.2.1 Interpeller le destinataire

Afin d'analyser les différentes traces que les élèves (groupe 1) laissaient **après** avoir reçu l'enseignement de la notion de destinataire, nous avons évidemment sélectionné les mêmes traces que lors de l'analyse du premier texte: 1) les *pronoms*, 2) les *groupes du nom (GN) dénominatifs*, 3) le *titre* et 4) la *fonction* (responsabilités) du ou des destinataires.

Nous avons subdivisé la catégorie des *pronoms* de la même façon que dans la première partie de ce chapitre (c'est-à-dire le *je*, le *on*, le *nous*, et le *vous*).

Afin de comptabiliser la fréquence des différentes traces (les *pronoms* et les *Gn dénominatifs*), nous avons établi un rapport entre le nombre de traces présentes dans le texte et le nombre de mots. Pour les traces liées au *titre* et la *responsabilité* du ou des destinataires, nous avons calculé la fréquence en établissant un rapport entre le nombre de traces et le nombre de phrases présentes dans le texte produit par l'élève. Nous avons choisi d'utiliser deux bases de calcul différentes, car pour comptabiliser le nombre de traces liées à la présence des *pronoms* et des *Gn dénominatifs*, nous devons compter des mots (*je*, *vous*, *monsieur*, *madame*, *lecteurs*, etc.), tandis que pour comptabiliser le nombre de traces liées à la présence d'une fonction des destinataires, il est plus pertinent de les compter en nombre de phrases.

Le tableau 4.3 présente les principaux résultats liés à la première catégorie *Interpeller le destinataire* **après** que les sujets (groupe 1) aient reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire.

Le tableau 4.3 a été structuré de la même manière que le tableau 4.1 (voir section 4.1.1 Interpeller le destinataire).

**Tableau 4.3**  
 Nombre de traces par catégorie pour *Interpeller le destinataire*  
 après que les sujets (groupe 1)  
 aient reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire

	Moyenne	Catégories			
		Pronoms	Groupes du nom (GN) dénominatifs	Titre	Fonction
Traces laissées	6,07 %	<i>Vous</i> : 1,97 % Traces : 7,96	1,03 %  Traces : 4,19	0	4,39 %  Traces : 0,89
		<i>Je</i> : 1,56 % Traces : 6,41			
		<i>Nous</i> : 1,09 % Traces : 4,04			
		<i>On</i> : 0,42 % Traces : 1,52			
		TOTAL : 5,04			
<b>TOTAL</b> (nombre de mots ou de phrases, en moyenne)	398 mots	398 Mots	398 mots	398 Mots	33 phrases

Globalement (pour toutes les catégories de traces, sauf la *fonction*), dans le deuxième texte que les élèves du groupe 1 ont écrit, en moyenne, 6,07 % (398 mots) des mots utilisés par les élèves présentaient une trace liée à l'interpellation du ou des destinataires (soit un *pronom* ou soit un *Gn*). Aussi, dans 4,39 % des phrases, les élèves ont utilisé la fonction (responsabilités) de leur(s) destinataire(s).

Dans la catégorie des *pronoms*, la trace que nous avons retrouvée en plus grand nombre est le pronom *vous* (1,97 %). En moyenne, les élèves laissaient 7,96 traces pour 398 mots (en moyenne).

Ensuite, la seconde trace la plus présente dans les textes, est le *Je* (1,56 %). En moyenne, les élèves laissaient 6,41 traces pour 398 mots.

Pour continuer, la troisième trace que nous avons davantage retrouvée est le pronom *nous* (1,09 %). En moyenne, les élèves ont laissé 4,04 traces pour 398 mots.

Enfin, dans la catégorie des *pronoms*, la trace que nous avons retrouvée en moins grande quantité est le pronom *on* (0,42 %). En moyenne, les élèves ont laissé 1,52 traces pour 398 mots.

Les *Gn dénominatifs* sont présents dans 1,03 % des traces relevées avec 4,19 traces pour 398 mots (en moyenne).

Dans la catégorie du titre des destinataires, aucun élève n'a laissé de traces.

Enfin, pour ce qui est de la catégorie *Utilisation de la fonction (responsabilité) du ou des destinataires*, 4,39 % des phrases sont liées à cette trace. Ceci représente, en moyenne, 0,89 traces pour 33 phrases.

#### 4.2.2 Susciter l'intérêt du destinataire

Afin d'analyser les différentes traces que les élèves ont laissées après avoir reçu l'enseignement de la notion de destinataire, nous avons sélectionné différentes traces qui ont permis aux élèves de susciter l'intérêt de leurs destinataires. Nous avons procédé de la même façon que dans la partie 1, c'est-à-dire que nous avons subdivisé ce type de traces en quatre catégories : 1) utiliser un vocabulaire connotatif, 2) varier les types de phrases (interrogative, exclamative et impérative), 3) varier les formes de phrases (impersonnelle et emphatique) et 4) utiliser des figures de style.

Afin de comptabiliser la fréquence des différentes traces (*types et formes de phrases et figures de style*), nous avons calculé cette fréquence en établissant un rapport entre le nombre de traces présentes dans le texte et le nombre de phrases. Pour les traces liées à l'*utilisation d'un vocabulaire connotatif*, nous avons calculé la fréquence en établissant un rapport entre le nombre de traces (mots) et le nombre de mots présents dans le texte produit



par l'élève. Nous avons aussi choisi d'utiliser, pour la catégorie *Susciter l'intérêt des destinataires*, deux bases de calcul différentes, car pour comptabiliser le nombre de traces liées à la présence d'un mot de vocabulaire connotatif, nous devons compter les mots, tandis que pour comptabiliser le nombre de traces liées à la présence d'un type de phrases, d'une forme de phrases ou d'une figure de style, il est plus pertinent de les compter en nombre de phrases.

Le tableau 4.4 présente les principaux résultats liés à la deuxième catégorie *Susciter l'intérêt du destinataire* après que les sujets (groupe 1) aient reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire.

**Tableau 4.4**  
Nombre de traces par catégorie pour *Susciter l'intérêt du destinataire*  
après que les sujets (groupe 1)  
aient reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire

	Vocabulaire connotatif	Moyenne	Catégories		
			Types de phrases	Formes de phrases	Figures de style
Traces laissées	6,53 % (26 traces)	39,39 %	Interrogatives : 14,77 % Traces : 2,96	Impersonnelles : 6,31 % Traces : 1,26	5,79 % Traces : 1,15
			Exclamatives : 6,44 % Traces : 1,41	Emphatiques : 2,22 % Traces : 0,41	
			Impératives : 3,86 % Traces : 0,85	TOTAL : 8,53 %	
			TOTAL : 25,07 %		
TOTAL (nombre de mots ou de phrases en moyenne)	398 mots	20 phrases	20 phrases	20 phrases	20 phrases

Le tableau 4.4 a été structuré de la même manière que le tableau 4.3 (voir la section 4.2.1 Interpeller le destinataire).

En moyenne, dans le deuxième texte produit par les élèves du groupe 1, 6,69 % des mots utilisés par les élèves, pour 398 mots, étaient connotatifs. Aussi, dans 39,39 % des phrases, les élèves ont varié les types (25,07 %) et les formes (8,53 %) de phrases et ont inséré des figures de style (5,79 %).

En moyenne, les élèves ont utilisé 26 mots de vocabulaire connotatif sur une moyenne de 398 mots dans les textes (6,53 %).

Dans le deuxième texte que les élèves ont écrit, la trace la plus présente est la *phrase interrogative* (14,77 %). En moyenne, les élèves ont laissé 2,96 traces pour 20 phrases (en moyenne).

Ensuite, la seconde trace la plus présente dans les textes est la *phrase exclamative* (6,44%). En moyenne, les élèves ont laissé 1,41 traces pour 20 phrases.

La troisième trace la plus présente dans les textes est la *phrase impersonnelle* (6,31%). En moyenne, les élèves ont laissé 1,26 traces pour 20 phrases.

La quatrième trace la plus présente dans les textes est la *figure de style* (5,79 %). En moyenne, les élèves ont laissé 1,15 traces pour 20 phrases.

La cinquième trace la plus présente dans les textes est la *phrase impérative* (3,86 %). En moyenne, les élèves ont laissé 0,85 trace pour 20 phrases.

Enfin, la trace que nous avons retrouvée en moins grande quantité dans les textes est la *phrase emphatique* (2,22 %). En moyenne, les élèves ont laissé 0,41 trace pour 20 phrases.

### 4.2.3 Interprétation des résultats

Les résultats obtenus lors de l'analyse (des traces liées à la notion de destinataire) de la deuxième production écrite ont démontré que les sujets étaient plus à l'aise par rapport à cette notion qu'ils pouvaient l'être avant de recevoir l'enseignement de cette notion. Tel que mentionné dans la partie 3.3 (Instruments de recherche), le destinataire qui devait être atteint par les élèves dans cette production écrite étaient les lecteurs du site Internet du ministère du Tourisme du Québec. Encore une fois, les sujets devaient comprendre que leurs destinataires étaient un ensemble de personnes et non pas une seule personne en autorité et qui a un réel pouvoir. Cet élément a été précisé durant l'enseignement.

L'enseignement explicite de la notion de destinataire a eu un effet quant à cette dernière problématique. En effet, tous les élèves se sont adressés au ministère du Tourisme du Québec, et non pas au ministre, par exemple. De plus, aucun élève n'a utilisé le tutoiement afin de s'adresser à ses destinataires. On voit donc qu'ils ont davantage compris et davantage analysé les composantes de leurs destinataires (Pfister et Petrick, 1980). Ils les ont identifiés et en sont conscient (*reader-based* de Flower, 1979). Aussi, un autre facteur qui pourrait avoir favorisé cette compréhension est la bonne évaluation, de la part des sujets, des différents paramètres du destinataire qui peuvent influencer la production du discours (Grabe et Kaplan, 1996). Tout comme c'était le cas lors de l'analyse des résultats obtenus **avant** que les sujets ne reçoivent l'enseignement explicite (partie 4.1.3), le paramètre du nombre de lecteurs à considérer est pour nous l'un des éléments importants à prendre en compte dans les résultats que nous avons obtenus **après** l'enseignement. Il semblerait que les sujets aient bien pris en considération ce facteur, puisqu'ils ont bien identifié leurs destinataires : des lecteurs de façon générale. Le fait que les sujets aient laissé davantage de traces du pronom *vous* (1,97 % des traces, soit 7,96 traces) montre que les sujets ont davantage compris ce paramètre. L'utilisation du pronom *vous* a aussi un lien avec la grande présence de *phrases interrogatives* (14,77 % des traces, soit 2,96 traces), car encore une fois, pour poser des questions, les sujets ont davantage utilisé le pronom *vous*.

Aussi, les sujets semblent avoir davantage compris le paramètre du *Degré de familiarité* entre le scripteur et le destinataire. Malgré le fait que leurs destinataires soient des lecteurs de façon générale, ils doivent garder un certain respect et une certaine distance (Côté et Xanthopoulos, 2008). Le fait d'utiliser moins souvent le pronom *nous* (1,09 % des traces, soit 4,04 traces) et le pronom *on* (0,42 % des traces, soit 1,52 traces) par rapport au pronom *vous* (1,97 % des traces, soit 7,96 traces) démontre ce fait. La grande présence du pronom *je* démontre que les sujets ont compris le rapport qui existe entre eux et leurs destinataires. L'utilisation du pronom *je* permet, entre autres, d'indiquer aux destinataires que le scripteur exprime son opinion. Donc, l'utilisation de ces pronoms démontre que les sujets ont bien évalué leur choix de pronoms par rapport au point de vue qu'ils voulaient adopter à l'égard de leurs destinataires (MEQ, 1995). Les traces que les sujets ont laissées sont donc cohérentes et démontrent qu'ils ont bien compris ces deux paramètres du destinataire.

Cependant, lorsque nous analysons les résultats obtenus en fonction du paramètre du *Statut du destinataire*, c'est un peu différent. Malgré l'enseignement explicite de la notion de destinataire qu'ils ont reçu, les sujets n'ont pas laissé de traces en lien avec le *titre* (*Interpeller le destinataire*) de leurs destinataires. Ils n'ont pas compris qu'ils pouvaient interpeller des personnes bien précises dans l'ensemble des personnes faisant partie des lecteurs potentiels. Par exemple, puisque le sujet du deuxième texte portait sur le tourisme de masse, les sujets auraient pu interpeller les agents de voyage qui vendent ces voyages, les guides touristiques, etc. La moins bonne compréhension de ce paramètre pourrait également expliquer le peu de fois où les sujets interpellent leurs destinataires à l'aide de leurs *fonctions* (4,39 % des traces, soit 0,89 traces) ou de leurs *responsabilités* (aucune trace) ou de l'utilisation d'un *Gn dénominatif* (1,03 % des traces, soit 4,19 traces).

Les résultats que nous avons obtenus lors de la l'analyse des traces laissées dans le second texte démontre aussi que les sujets ont davantage compris les quatre composantes essentielles à prendre en considération lorsqu'ils écrivent un texte (le scripteur, le sujet, le destinataire et la forme) (Pfister et Petrick, 1980). Les sujets ont saisi le rôle qu'ils avaient à jouer dans un texte argumentatif, c'est-à-dire qu'ils doivent prendre position sur le sujet et

convaincre leurs destinataires (MELS, 2002-2003). En utilisant le pronom *je* et en utilisant de nombreux mots de *vocabulaire connotatif* (6,53 % des mots utilisés, soit 26 traces), les sujets le prouvent (Côté et Xanthopoulos, 2008). Aussi, en utilisant quelques *phrases impersonnelle* (6,31 % des traces, soit 1,26 trace) et quelques *phrases exclamatives* (6,44 % des traces, soit 1,41 trace), les élèves modalisent leur opinion (marqueurs de modalité) (Côté et Xanthopoulos, 2008). La présence de *phrases exclamatives* et de mots de *vocabulaire connotatif* pourrait démontrer une bonne compréhension du sujet, car ils ont été capables d'illustrer leurs sentiments et leurs émotions à l'égard du sujet (Chartrand *et al.*, 1999). Évidemment, le fait de comprendre ces différentes composantes démontre également une bonne compréhension de la forme, notamment par le ton utilisé qui passe nécessairement par l'emploi de *phrases impératives*. La *phrase impérative* permet au scripteur de donner un conseil ou de donner un ordre à ses destinataires (MEQ, 1995). Cependant, il doit choisir le bon ton à utiliser afin de ne pas les brusquer, le but étant toujours de les convaincre (MEQ, 1995; MELS 2002-2003).

Non seulement les sujets ont démontré une bonne compréhension de ces composantes, mais ils ont compris certains liens qui pouvaient exister entre ces concepts (*reader-based* de Flower, 1979). Le fait qu'ils aient utilisé le pronom *je* à plusieurs reprises (1,56 % des traces, soit 6,41 traces) pourrait nous laisser croire que les sujets ont davantage écrit pour eux-mêmes. Cependant, le fait de laisser plusieurs traces de pronom *vous* (1,97 % des traces, soit 7,96 traces) montre qu'ils ont compris qu'ils devaient écrire à plusieurs personnes. Aussi, ils ont utilisé la *phrase emphatique* (2,22 % des traces, soit 0,41 traces) afin de mettre l'accent sur certaines informations afin de les rendre plus claires pour leurs destinataires. Aussi, les élèves ont utilisé des *figures de style* afin de rendre leur texte un peu plus original et de susciter l'intérêt de leurs destinataires. Tout ceci démontre qu'ils ont compris les liens qui unissaient ces quatre composantes.

Donc, nous pouvons constater, par les différents résultats obtenus dans l'analyse et l'interprétation de la deuxième production écrite des sujets du groupe 1, que les traces laissées montrent une réelle compréhension de la notion de destinataire. Les élèves ont bien identifié qui étaient leurs destinataires (le nombre et la familiarité), ont bien saisi le rapport qui les

unissait à leurs destinataires et de façon globale ont saisi les liens qui existaient entre eux, le sujet et la forme du texte. Les types de traces laissées le prouvent.

### PARTIE III

#### ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS OBTENUS EN COMPARANT LES DEUX TEXTES (TEXTES 1 ET 2)

Dans cette troisième partie, nous comparerons tout d'abord les résultats obtenus lors de l'analyse des traces laissées en lien avec la notion de destinataire dans le premier et dans le deuxième texte. Nous présenterons ces résultats à partir des traces en lien avec *Interpeller le destinataire* dans un premier temps et en lien avec *Susciter l'intérêt du destinataire* dans un deuxième temps. Ensuite, nous interpréterons ces résultats en fonction de notre cadre théorique.

#### **4.3 Comparaison des traces laissées par des élèves avant qu'ils ne reçoivent un enseignement explicite de la notion de destinataire et après qu'ils aient reçu cet enseignement (Comparaison entre les objectifs 1 et 2)**

Le troisième objectif de notre recherche était de constater quelles étaient les différences entre les traces laissées par les élèves avant d'avoir reçu un enseignement explicite de la notion de destinataire et après avoir reçu cet enseignement. Les résultats présentés dans la partie 4.3 permettront de vérifier l'atteinte de cet objectif. Nous présenterons les résultats de la même façon que pour les deux premières parties de notre analyse, c'est-à-dire que nous présenterons les résultats liés à l'*interpellation du destinataire* (4.3.1) tout d'abord. Ensuite, nous présenterons les différents résultats liés à *susciter l'intérêt du destinataire* (4.3.2) et nous terminerons en interprétant ces résultats en fonction du cadre théorique (4.3.3).

### 4.3.1 Interpeller le destinataire

Dans cette partie, nous présenterons les différents résultats obtenus par catégorie pour *Interpeller le destinataire*, **avant** et **après** que les sujets aient reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire. Nous présenterons également les différences, positive ou négative, de ces différents résultats. Le tableau 4.5 présente les principaux résultats comparatifs entre les deux textes.

Avant de regarder plus en détail les résultats du tableau 4.5, il est important d'en expliquer la structure. Dans la première colonne, nous retrouvons les types de traces permettant l'interpellation du destinataire. Dans la deuxième colonne, nous retrouvons le rapport entre le nombre de traces et le nombre total de mots dans le premier texte (avant) produit par les sujets du groupe 2 (en pourcentage) pour chacune des catégories de traces. Dans la troisième colonne, nous retrouvons la même chose, mais pour le second texte produit (après). Dans la dernière colonne, nous retrouvons la différence (positive ou négative) du nombre de traces (en pourcentage) entre les deux textes.

**Tableau 4.5**  
 Comparaison du nombre de traces (en pourcentage) par catégorie  
 pour *Interpeller le destinataire*  
**avant et après** l'enseignement explicite de la notion de destinataire

Types de traces	Avant	Après	Différence
<b>UTILISATION DES PRONOMS</b>			
Utilisation du <i>je</i>	1,22 %	1,56 %	+ 0,34 %
Utilisation du <i>nous</i>	1,43 %	1,09 %	- 0,34 %
Utilisation du <i>vous</i>	0,83 %	1,97 %	+ 1,14 %
Utilisation du <i>on</i>	0,49 %	0,42 %	- 0,07 %
<b>UTILISATION D'UN GN</b>			
Utilisation d'un <i>GN dénominatif</i>	0,71 %	1,03 %	+ 0,32 %
Utilisation du <i>titre</i>	0	0	=
<b>Traces totales (mots)</b>	4,68 % (des mots)	6,06 % (des mots)	+ 1,38 %
Utilisation d'une <i>fonction</i> (phrases)	5,89 % (des phrases)	4,39 % (des phrases)	- 1,5 %

En moyenne, dans le premier texte écrit par les élèves du groupe 1, 4,68 % des mots utilisés étaient une trace liée à la notion de destinataire (soit un *pronom* ou soit un *GN*). Dans le second texte, celui écrit après avoir reçu l'enseignement explicite, 6,06 % des mots utilisés par les élèves étaient une trace liée au destinataire. C'est donc une différence positive de 1,38 %. Donc, à la suite de l'enseignement explicite reçu, les élèves ont laissé davantage de traces quant à l'interpellation de leurs destinataires, ce qui était souhaité.

Quant à l'utilisation de la fonction (responsabilités) de leurs destinataires (comptabilisée en effectuant un rapport entre le nombre de traces et le nombre de phrases dans le texte), dans le premier texte, dans 5,89 % des phrases, les élèves utilisaient la fonction de leurs destinataires afin de les interpeller. Cependant, dans le second texte, 4,39 % des phrases seulement considéraient une responsabilité des destinataires. C'est donc une différence négative de



1,5 %. Donc, même après avoir reçu un enseignement explicite de la notion du destinataire, les élèves ont laissé moins de traces quant à cette catégorie.

Il est intéressant de noter que pour la catégorie *titre*, aucun élève n'a laissé de traces, ni avant, ni après, avoir reçu cet enseignement.

Avant de recevoir l'enseignement explicite, les élèves laissaient davantage de traces (présentées par ordre croissant) liées au pronom *nous* (1,43 %), au pronom *je* (1,22 %), au pronom *vous* (0,83 %), au *groupe du nom dénominatif* (0,71 %) et finalement, au pronom *on* (0,49 %).

Après avoir reçu l'enseignement explicite, les élèves laissaient davantage de traces (présentées par ordre croissant) liées au pronom *vous* (1,97 %). Par rapport au premier texte, c'est une différence positive de 1,14 %.

Ensuite, la seconde trace la plus présente dans le second texte est le pronom *je* (1,56 %). Cela représente une différence positive de 0,34 % par rapport au premier texte.

La troisième trace la plus présente dans le second texte est le pronom *nous* (1,09 %). C'est une différence négative de 0,34 % par rapport au premier texte.

La quatrième trace la plus présente dans le second texte est le *groupe du nom dénominatif* (1,03 %). C'est une différence positive de 0,32 % par rapport au premier texte.

Finalement, la trace la moins présente dans le second texte est le pronom *on* (0,42 %). C'est une différence négative de 0,07 % par rapport au premier texte.

On voit donc que la fréquence et le pourcentage de l'utilisation des différentes traces liées à l'interpellation des destinataires n'est pas exactement le même entre le premier et le deuxième texte, soit avant et après l'enseignement explicite. Pour trois des aspects sur cinq,

les élèves ont laissé davantage de traces après avoir reçu l'enseignement qu'avant. On voit que les élèves ont plus de traces du pronom *vous* (une amélioration de 1,14 %), du pronom *je* (une amélioration de 0,34 %) et du *groupe du nom dénominatif* (une amélioration de 0,32 %). Cependant, les élèves ont laissé moins de traces du pronom *nous* (une différence négative de 0,34 %) et du pronom *on* (une différence négative de 0,07 %).

#### 4.3.2 Susciter l'intérêt du destinataire

Dans cette partie, nous présenterons les différents résultats obtenus par catégorie pour *Susciter l'intérêt du destinataire*, **avant** et **après** que les sujets aient reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire. Nous présenterons également les différences, positive ou négative, de ces différents résultats. Le tableau 4.6 présente les principaux résultats comparatifs entre les deux textes.

Le tableau 4.6 a été structuré de la même manière que le tableau 4.5 (voir la section 4.3.1 Interpeller le destinataire).

**Tableau 4.6**  
 Comparaison du nombre de traces (en pourcentage) par catégorie  
 pour *Susciter l'intérêt du destinataire*  
 avant et après l'enseignement explicite de la notion de destinataire

Types de traces	Avant	Après	Différence
<b>TYPES DE PHRASES</b>			
<i>Phrase interrogative</i>	11,31 %	14,77 %	+ 3,46 %
<i>Phrase exclamative</i>	2,87 %	6,44 %	+ 3,57 %
<i>Phrase impérative</i>	1,83 %	3,86 %	+ 2,03 %
<b>FORMES DE PHRASES</b>			
<i>Phrase impersonnelle</i>	4,31 %	6,31 %	+ 2 %
<i>Phrase emphatique</i>	0,92 %	2,22 %	+ 1,3 %
<b>AUTRES</b>			
<i>Figure de style</i>	1,46 %	5,79 %	+ 4,33 %
<b>Total des traces (phrases)</b>	22,69 %	39,39 %	+ 16,7 %
<i>Vocabulaire connota- tif (mots)</i>	4,97 %	6,69 %	+ 1,72 %

Pour ce qui est de la catégorie *Susciter l'intérêt du destinataire*, en moyenne, avant de recevoir l'enseignement, 22,69 % des phrases utilisées par les élèves suscitaient l'intérêt des destinataires. En revanche, après avoir reçu cet enseignement, ce sont 39,39 % des phrases qui suscitaient leur intérêt. C'est donc une différence positive de 16,7 %.

Avant de recevoir l'enseignement de la notion de destinataire, les élèves ont laissé davantage de traces (présentées par ordre croissant) en utilisant la phrase *interrogative* (11,31 %), la phrase *impersonnelle* (4,31 %), la phrase *exclamative* (2,87 %), la phrase *impérative* (1,83 %), les *figures de style* (1,46 %) et finalement, la phrase *emphatique* (0,92 %).

Après avoir reçu l'enseignement de la notion de destinataire, les résultats sont différents. Les élèves ont laissé davantage de traces dans le second texte en utilisant la *phrase interrogative* (14,77 %). C'est donc une différence positive de 3,46 % par rapport au premier texte.

Ensuite, la seconde trace la plus présente dans le second texte est la *phrase exclamative* (6,44 %). C'est donc une différence positive de 3,57 % par rapport au premier texte.

La troisième trace la plus présente dans le second texte est la *phrase impersonnelle* (6,31 %). C'est donc une différence positive de 2 % par rapport au premier texte.

La quatrième trace la plus présente dans le second texte est la *figure de style* (5,79 %). C'est donc une différence positive de 4,33 % par rapport au premier texte.

La seconde trace la moins présente dans le second texte est la *phrase impérative* (3,86 %). C'est donc une différence positive de 2,03 % par rapport au premier texte.

Finalement, la trace la moins présente dans le second texte est la *phrase emphatique* (2,22 %). C'est donc, tout de même, une différence positive de 1.3 % par rapport au premier texte.

Pour ce qui est de la catégorie *vocabulaire*, en moyenne, dans le premier texte, les élèves ont utilisé moins de mots de vocabulaire connotatif que dans le second texte. En effet, avant de recevoir l'enseignement explicite de la notion de destinataire, 4,97 % des mots utilisés représentaient l'opinion des élèves quant au sujet en question. Dans le second texte, ce sont 6,69 % des mots utilisés qui étaient connotatifs. C'est donc une différence positive de 1,72 %.

On voit donc que pour toutes les catégories, le pourcentage des traces liées à la notion de destinataire a augmenté. En résumé, nous pouvons remarquer que les élèves écrivent davantage de *figures de style* (une amélioration de 4,33 %), de *phrases exclamatives* (une amélioration de 3,57 %), de *phrases interrogatives* (une amélioration de 3,46 %), de *phrases impératives* (une amélioration de 2,03 %), de *phrases impersonnelles* (une amélioration de 2,01 %), et finalement, de *phrases emphatiques* (une différence de 1,3 %). C'est donc une nette amélioration relativement à la catégorie *Susciter l'intérêt du destinataire*.

### 4.3.3 Interprétation des résultats

Lorsque nous comparons les résultats obtenus lors de l'analyse des traces liées à la notion de destinataire de la première production écrite (**avant** de recevoir l'enseignement explicite) et les résultats obtenus lors de l'analyse des traces liées à la notion de destinataire de la deuxième production écrite (**après** avoir reçu l'enseignement explicite), il est évident pour nous qu'il y a eu une amélioration dans la quantité et dans la qualité des traces laissées par les sujets de notre recherche. Les traces démontrent une réelle compréhension de la notion de destinataire.

Grâce à ces résultats, nous pouvons constater qu'à la suite de l'enseignement explicite, les sujets étaient beaucoup plus à l'aise avec la notion de destinataire qu'au début de notre enseignement. Ils ont compris qu'ils devaient s'adresser à plusieurs types de personnes à la fois, alors qu'au départ ils confondaient les lecteurs d'un site Internet ministériel avec le Ministère ou le ministre en tant que tel. Pour eux, après l'enseignement, les composantes du destinataire étaient beaucoup plus claires et ils les ont mieux interprétées (Pfister et Petrick, 1980). Aussi, le nombre de personnes à considérer lorsque l'on écrit un texte argumentatif est un paramètre important à garder en tête (Grabe et Kapler, 1996). Ils en ont donc tenu compte, ce qu'ils ne semblaient pas faire **avant** l'enseignement explicite. En effet, après avoir reçu cet enseignement, les sujets ont laissé davantage de traces du pronom *vous* (une amélioration de 1,14 %) Le fait d'avoir choisi d'utiliser ce pronom montre qu'ils ont bien évalué ce choix en fonction du point de vue qu'ils voulaient adopter (MEQ, 1995). Le fait d'avoir inséré dans leur texte davantage de ce pronom a fait en sorte d'améliorer le nombre de *phrases interroga-*

*tives* présentes dans les textes (une amélioration de 3,46 %). Évidemment, l'enseignement explicite que nous avons fait en classe a servi à préciser cet élément, car dans cette méthode d'enseignement, il est important de revenir sur les connaissances antérieures des sujets, mais surtout de morceler l'enseignement afin qu'ils comprennent chacune des notions avant de passer à une autre notion (Rosenshine, cité par Gauthier *et al.*, 2004).

Une autre amélioration est visible par le lien et le degré de familiarité qui existait entre eux et leurs destinataires (Grabe et Kaplan, 1996). Ils ont compris que parmi les lecteurs des sites Internet, il y avait des jeunes de leur âge, mais également d'autres personnes qui pouvaient s'intéresser aux sujets contenus dans ces sites. Aucun sujet, dans le deuxième texte, n'a tutoyé ses destinataires, parce qu'ils ont compris qu'ils s'adressaient à un ensemble d'individus. De plus, la moins grande présence du pronom *nous* (1,09 % des traces) par rapport aux pronoms *vous* (1,97 %) et *je* (1,56 %) démontre qu'il y a eu un moins grand sentiment de proximité entre eux et leurs destinataires. Avant de recevoir l'enseignement explicite, les sujets ont davantage laissé de traces du pronom *nous* (1,43 %) que des pronoms *je* (1,22 %) et *vous* (0,83 %). Ceci montre donc la compréhension de ce paramètre.

Un des paramètres du destinataire qui ne semble pas avoir été maîtrisé autant **avant** qu'**après** avoir reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire est celui du *Statut du destinataire*. Dans aucun des textes (ni le premier ni le deuxième), les élèves n'ont laissé des traces quant au *titre* de leurs destinataires. Cette situation vient peut-être du fait qu'il y a eu un changement dans le type de destinataire auquel les élèves étaient habitués d'écrire. Comme nous l'avons mentionné dans la partie 4.1.3, depuis le début de l'année scolaire (et même en quatrième secondaire), les élèves écrivaient à un destinataire bien précis, une personne en autorité, qui a un titre et des responsabilités. Avec les renseignements donnés par le MELS, les enseignants n'ont pas eu le choix de changer ce type de destinataire par des lecteurs d'un site Internet. Les sujets n'ont peut-être pas été en mesure de bien identifier le titre de certains de ces lecteurs. Et malgré l'enseignement explicite reçu, ils n'ont pas plus compris le changement de ce paramètre. De plus, ils ont encore moins bien saisi la *fonction* de leurs destinataires (ou l'identification de leurs responsabilités). En effet, dans le premier tex-

te, les sujets ont laissé plus de traces liées à cette fonction que dans le deuxième texte (une différence de 1,5 %).

Les types de traces laissées dans le second texte des sujets du groupe 1 démontrent une meilleure compréhension des composantes essentielles à prendre en considération lorsqu'un scripteur écrit un texte (le scripteur, le sujet, le destinataire et la forme) (Pfister et Petrick, 1980). Dans le premier texte, les sujets avaient compris quelques composantes, mais de façon indépendante. Ce que les élèves ont mieux compris **après** avoir reçu l'enseignement explicite, c'est qu'il ne faut pas tenir compte de ces composantes de cette façon. Il faut comprendre les liens qui les unissent entre elles afin de rédiger un texte plus cohérent et pertinent (Pfister et Petrick, 1980). En établissant un rapport concret entre eux et leurs destinataires, notamment par l'utilisation des pronoms *je*, qui sert à marquer clairement leur présence (MEQ, 1995), et *vous*, qui permet de montrer un certain respect à l'égard des destinataires (Côté et Xanthopoulos, 2008), ils ont démontré une certaine compréhension des liens qui unissent le scripteur et ses destinataires. Ceci se confirme également par le choix d'utiliser moins souvent le pronom *nous* (une diminution de 0,34 % par rapport aux traces laissées dans le premier texte) qui amène une certaine proximité que l'on ne doit pas nécessairement avoir avec notre destinataire. On voit alors, encore une fois, comment il est important que les sujets choisissent bien les pronoms qu'ils vont utiliser (Côté et Xanthopoulos, 2008; MEQ, 1995). Un autre aspect qui démontre que les sujets ont bien compris la relation qui existe entre les quatre composantes est l'utilisation du *vocabulaire connotatif* et l'emploi de *phrases exclamatives* qui démontre une bonne compréhension du sujet, car ils sont capables d'exprimer leur opinion, tout en essayant de convaincre leurs destinataires en choisissant les bons mots et les bons types de phrases (MEQ, 1995). Ce n'était pas nécessairement le cas **avant** de recevoir l'enseignement explicite.

De façon globale, pour ce qui est du fait d'*interpeller le destinataire*, les sujets ont amélioré le nombre de traces laissées. **Avant** de recevoir l'enseignement explicite de la notion de destinataire, 4,68 % (en moyenne) des mots utilisés dans les textes étaient une trace du destinataire. **Après** avoir reçu cet enseignement, cette moyenne est grimpée à 6,06 % des

mots utilisés. C'est donc une amélioration de 1,38 %. De façon plus spécifique, les sujets ont augmenté le nombre de traces dans trois types de traces : le pronom *je*, le pronom *vous* et le *GN dénominatif*. De l'autre côté, les sujets ont diminué le nombre de traces dans tous les autres types de traces : le pronom *nous*, le pronom *on* et l'utilisation d'une *fonction*. Nous pouvons donc constater que l'enseignement a eu un léger effet sur le nombre de traces laissées dans les textes. Cependant, comme nous l'avons expliqué dans cette partie, ce n'est pas que le nombre de traces qui s'est amélioré, mais bien la qualité de ces traces. Les sujets ont démontré, entre autres, qu'ils étaient capables de mieux choisir les pronoms à utiliser selon le point de vue qu'ils voulaient soutenir (MEQ, 1995). Il est important de mentionner que pour la catégorie *Interpeller le destinataire*, nous ne nous attendions pas à voir une très grande augmentation dans le nombre de traces, car ce n'est pas le fait d'utiliser davantage de pronoms qui fera en sorte d'améliorer la qualité du texte, mais c'est bien la pertinence des traces que les sujets ont laissées dans leurs textes qui démontre cette qualité.

Finalement, pour ce qui est du fait de *susciter l'intérêt du destinataire*, les sujets ont grandement amélioré le nombre de traces laissées. **Avant** de recevoir l'enseignement explicite de la notion de destinataire, 4,97 % (en moyenne) des mots de vocabulaire utilisés étaient connotatifs. **Après** avoir reçu cet enseignement, cette moyenne est montée à 6,69 % des mots utilisés. C'est donc une amélioration de 1,72 %. Pour ce qui est des phrases utilisées (types de phrases, formes de phrases et figures de style), **avant** de recevoir l'enseignement explicite de la notion de destinataire, 22,69 % (en moyenne) des phrases utilisées suscitaient l'intérêt des destinataires. **Après** avoir reçu cet enseignement, cette moyenne est grimpée à 39,39 % des phrases utilisées. C'est donc une amélioration de 16,7 %. Tel que démontré dans la partie 4.2.2, les sujets ont augmenté le nombre de traces dans toutes les catégories. On peut donc clairement voir que l'enseignement explicite de la notion de destinataire a eu un effet sur le nombre de traces laissées, mais aussi sur leur qualité. Ceci montre donc une réelle compréhension de la notion de destinataire.



## PARTIE IV

### PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DU GROUPE 2 ET APPARIEMENT DES SUJETS

Dans cette quatrième partie, nous comparerons tout d'abord les résultats obtenus par les sujets du groupe 2 (n'ayant pas reçu l'enseignement explicite) lors de l'analyse des traces laissées en lien avec la notion de destinataire dans le premier et dans le deuxième texte. Nous présenterons ces résultats à partir des traces en lien avec *Interpeller le destinataire* dans un premier temps et nous les interpréterons. Nous présenterons ensuite ces résultats en lien avec *Susciter l'intérêt du destinataire* et nous les interpréterons. Enfin, nous ferons l'appariement de certains de nos sujets. Nous présenterons les résultats que nous avons obtenus et nous les interpréterons en fonction de notre cadre théorique.

#### **4.4 Présentation et interprétation des résultats obtenus par le groupe 2 (n'ayant pas reçu l'enseignement explicite) et appariement des sujets des groupes 1 et 2**

Le quatrième objectif de notre recherche est de constater quelles traces les élèves ayant reçu un enseignement explicite de la notion de destinataire laissent dans leurs textes, relativement au destinataire, et quelles traces les élèves n'ayant pas reçu ce type d'enseignement laissent dans leurs textes, en utilisant la méthode de l'appariement par sujet. Cependant, avant de faire cette comparaison entre les sujets, il est important de présenter les résultats que les sujets du groupe 2 ont obtenus. Il est important de mentionner que dans les parties 4.4.1, 4.4.2 et 4.4.3 nous ne ferons pas la comparaison des résultats des sujets du groupe 2 par rapport aux sujets du groupe 1, car ce n'est pas l'un de nos objectifs de recherche. Nous ferons cette comparaison dans l'appariement des sujets. Nous n'allons que présenter et interpréter les résultats des sujets du groupe 2. Nous présenterons tout d'abord les résultats obtenus pour *Interpeller le destinataire* (4.4.1). Ensuite, nous présenterons les résultats pour *Susciter l'intérêt du destinataire* (4.4.2) et nous ferons une brève interprétation de ces résultats (4.4.3) en fonction de notre cadre théorique. Après cette première partie, nous ferons l'appariement des sujets en fonction des résultats obtenus à la troisième étape du bulletin scolaire en écriture. Nous présenterons un tableau comparatif pour chacun de ces apparie-

ments de sujets, nous décrivons ces résultats et nous les interprétons en fonction du cadre théorique. C'est dans cette partie que nous comparerons les résultats obtenus de certains sujets du groupe 1 et de certains sujets du groupe 2 par la méthode de l'appariement des sujets.

#### **4.4.1 Présentation des résultats obtenus par le groupe 2 (n'ayant pas reçu l'enseignement) pour *Interpeller le destinataire* dans le texte 1 et le texte 2**

Pour analyser les résultats obtenus par les sujets du groupe 2, nous avons utilisé les mêmes catégories de traces du destinataire que pour l'analyse des résultats du groupe 1 (voir les parties 4.1, 4.2 et 4.3) : 1) les *pronoms*, 2) les *groupes du nom*, 3) le *titre* du destinataire et 4) la *fonction* du destinataire. Nous avons divisé la catégorie des pronoms de la même façon : le *je*, le *on*, le *nous* et le *vous*.

Afin de comptabiliser la fréquence des différentes traces, nous avons procédé de la même façon que dans les autres parties de ce chapitre, c'est-à-dire que pour la catégorie des pronoms et des groupes du nom, nous avons utilisé un rapport entre le nombre de traces (en mots) et le nombre de mots totaux dans le texte (en moyenne). Pour ce qui est des catégories *titre* et *fonctions du destinataire*, nous avons utilisé un rapport entre le nombre de traces (en phrases) et le nombre de phrases totales (en moyenne). Nous avons choisi d'utiliser deux bases de calculs différentes, car pour comptabiliser le nombre de traces liées à la présence des *pronoms* et des *Gn dénominatifs*, nous devons compter des mots (*je*, *vous*, *monsieur*, *mada-me*, *lecteurs*, etc.), tandis que pour comptabiliser le nombre de traces liées à la présence d'une *fonction des destinataires*, il est plus pertinent de les compter en nombre de phrases.

Le tableau 4.7 présente les principaux résultats liés à la première catégorie *Interpeller le destinataire* du groupe 2 (n'ayant pas reçu l'enseignement explicite) pour le texte 1 et le texte 2.

**Tableau 4.7**  
 Comparaison du nombre de traces (en pourcentage)  
 entre le texte 1 et le texte 2 par catégorie  
 pour *Interpeller le destinataire*  
 (pour le groupe 2 n'ayant pas reçu l'enseignement explicite)

Types de traces	Texte 1	Texte 2	Différence
<b>UTILISATION DES PRONOMS</b>			
<b>Moyenne du nombre de mots dans le texte 1 : 511 mots</b>			
<b>Moyenne de mots dans le texte 2 : 452 mots</b>			
Utilisation du <i>je</i>	0,95 %	0,99 %	+0,04 %
Utilisation du <i>nous</i>	0,96 %	0,74 %	-0,22 %
Utilisation du <i>vous</i>	0,83 %	1,03 %	+0,20
Utilisation du <i>on</i>	0,52 %	0,39 %	-0,13
<b>UTILISATION D'UN GN</b>			
<b>Moyenne du nombre de mots dans le texte 1 : 511 mots</b>			
<b>Moyenne de mots dans le texte 2 : 452 mots</b>			
Utilisation d'un <i>GN dénominatif</i>	0,74 %	0,81 %	+0,07 %
Utilisation du <i>titre</i>	0	0	=
<b>Traces totales (mots)</b>	4,0 %	3,96 %	-0,04 %
Utilisation d'une <i>fonction</i> (phrases)	3,42 % Moyenne de phrases : 26	3,06 % Moyenne de phrases : 20	-0,36

Avant de regarder plus en détail les résultats du tableau 4.7, il est important d'en expliquer la structure. Dans la première colonne, nous retrouvons les types de traces permettant l'interpellation du destinataire. Dans la deuxième colonne, nous retrouvons le rapport entre le nombre de traces et le nombre total de mots dans le premier texte produit par les sujets du groupe 2 (en pourcentage) pour chacune des catégories de traces. Dans la troisième colonne, nous retrouvons la même chose, mais pour le second texte produit. Dans la dernière colonne, nous retrouvons la différence (positive ou négative) du nombre de traces (en pourcentage) entre les deux textes.

Dans le premier texte, globalement (toutes les catégories de traces, sauf la *fonction*), 4 % des mots (n = 511) utilisés par les élèves correspondaient à une trace liée à l'interpellation du ou des destinataires (soit un *pronom* ou soit un *Gn*).

Dans la catégorie des *pronoms*, la trace que nous avons davantage trouvée est le pronom *nous* (0,96 %). Ensuite, la deuxième trace la plus présente dans les textes, est le *je* (0,95 %). Pour continuer, la troisième trace que nous avons davantage retrouvée est le pronom *vous* (0,83 %). Enfin, la trace que nous avons retrouvée en moins grand nombre est le pronom *on* (0,52 %).

Dans la catégorie des *Gn dénominatifs*, ce type de *Gn* est présent dans 0,74 % des traces relevées.

Dans la catégorie du *titre* des destinataires, aucun sujet n'a laissé de traces.

Enfin, pour ce qui est de la catégorie *Utilisation de la fonction (responsabilité) du ou des destinataires*, 3,42 % des phrases sont liées à cette trace.

Dans le second texte, globalement (toutes les catégories de traces, sauf la *fonction*), 3,96 % des mots (n = 511) utilisés par les élèves correspondaient à une trace liée à l'interpellation du ou des destinataires (soit un *pronom* ou soit un *Gn*). C'est donc une différence de 0,04 % par rapport au nombre de traces laissées dans le premier texte (4,0 %). On peut donc dire que c'est pratiquement le même résultat.

Dans la catégorie des *pronoms*, la trace que nous avons davantage retrouvée est le pronom *vous* (1,03 %). C'est donc une amélioration de 0,20 % par rapport au nombre de traces laissées dans le premier texte (0,83 %).

Ensuite, la deuxième trace la plus présente dans les textes, est le *je* (0,99 %). C'est donc une amélioration de 0,4 % par rapport au nombre de traces laissées dans le premier texte (0,95 %).

Pour continuer, la troisième trace que nous avons davantage retrouvée est le pronom *nous* (0,74 %). C'est donc une diminution de 0,22 % par rapport au nombre de traces laissées dans le premier texte (0,96 %)

Enfin, la trace que nous avons retrouvée en moins grand nombre est le pronom *on* (0,39 %). C'est donc une diminution de 0,13 % par rapport au nombre de traces laissées dans le premier texte.

Dans la catégorie des *Gn dénominatifs*, ce type de *Gn* est présent dans 0,81 % des traces relevées. C'est donc une amélioration de 0,07 % par rapport au nombre de traces laissées dans le premier texte (0,74 %).

Dans la catégorie du *titre* des destinataires, aucun sujet n'a laissé de traces. Ce sont les mêmes résultats que ceux que nous avons obtenus dans le premier texte.

Enfin, pour ce qui est de la catégorie *Utilisation de la fonction (responsabilité) du ou des destinataires*, 3,06 % des phrases sont liées à cette trace. C'est donc une diminution de 0,36 % par rapport au nombre de traces laissées dans le premier texte.

#### **4.4.2 Interprétation des résultats obtenus par le groupe 2 (n'ayant pas reçu l'enseignement) pour *Interpeller le destinataire* dans le texte 1 et le texte 2**

Lorsque nous comparons les résultats obtenus lors de l'analyse des traces liées à la notion de destinataire de la première production écrite et les résultats obtenus lors de l'analyse des traces liées à la notion de destinataire de la deuxième production écrite (en lien avec *Interpeller le destinataire*), il est évident pour nous qu'il y a eu peu de changement (une

différence de 0,04 % dans l'utilisation des pronoms et du Gn dénominatif). Ceci s'explique tout simplement : il n'y a pas eu d'enseignement explicite de la notion de destinataire. C'est donc tout à fait normal qu'il y ait eu peu de changement dans la fréquence du nombre de traces du destinataire.

La première difficulté éprouvée par les sujets du groupe 2 est liée à l'identification des destinataires. Ils ont mal interprété qui étaient leurs destinataires et ont mal évalué leurs paramètres, notamment celui du *Degré de familiarité* et celui du *Statut du destinataire* (Grabe et Kaplan, 1996). Le peu de différence ou d'amélioration le démontre. Certains élèves ont confondu leurs destinataires, croyant que les lecteurs du site Internet du Ministère n'étaient que des jeunes de leur âge ou bien des gens du Ministère en tant que tel. Nous avons remarqué ce phénomène autant dans le premier que dans le deuxième texte. Par exemple, dans le premier texte, les sujets ont davantage utilisé le pronom *nous* (0,96 %) que le pronom *vous* (0,83 %). Comme nous l'avons déjà mentionné, notamment dans la partie 4.1, le pronom *nous* est surtout utilisé pour exprimer un sentiment de proximité, tandis que le pronom *vous* va davantage exprimer un rapport de respect (MEQ, 1995). Le fait de se sentir plus près de ses destinataires (des jeunes par exemple) pourrait expliquer la plus grande présence du pronom *nous*. Dans le deuxième texte, nous pouvons constater une légère amélioration (de 0,20 %) dans le nombre de traces laissées du pronom *vous* et une légère baisse (de 0,22 %) de l'utilisation du pronom *nous*. On pourrait dire que certains sujets du groupe 2 ont compris par eux-mêmes le choix du bon pronom à utiliser, mais que dans l'ensemble, le peu de changement démontre une incompréhension de ces paramètres du destinataire. Le fait qu'ils n'aient pas interpellé leurs destinataires en fonction de leur *titre* démontre aussi cette incompréhension, car ils n'ont pas été en mesure de leur trouver un titre (ils devaient s'adresser à un type de destinataire auquel ils n'étaient pas habitués d'écrire).

Une autre difficulté que nous avons remarquée dans les textes produits par les sujets du groupe 2 est qu'ils ont mal perçu leur rôle en tant que scripteur d'un texte argumentatif. Ceci est démontré par le peu de présence du pronom *je*, et ce dans les deux textes (0,95 % dans le premier texte et 0,99 % dans le second texte). L'utilisation du pronom *je* permet

d'établir un rapport clair entre le scripteur et ses destinataires, ce qu'ils ont peu fait (MEQ, 1995). Le fait qu'ils n'aient pas établi de rapport clair entre eux et leurs destinataires est également prouvé par le fait qu'ils ont peu interpellé leur destinataire en rapport avec leurs fonctions (3,42 % des traces dans le premier texte et 3,06 % des traces dans le deuxième texte). Ils ne semblent pas avoir compris le rôle que leurs destinataires avaient à jouer dans leur texte.

Donc, on voit clairement que les résultats obtenus dans l'analyse des deux textes produits par les sujets du groupe 2 démontrent une incompréhension des paramètres des destinataires auxquels ils devaient écrire leurs textes argumentatifs. Nous avons pu faire ce constat dans les deux textes. Aussi, le fait qu'ils n'aient reçu aucun enseignement explicite explique le fait qu'il n'y a pratiquement pas de différence entre les données obtenues dans le premier texte et dans le deuxième.

#### **4.4.3 Présentation des résultats obtenus par le groupe 2 (n'ayant pas reçu l'enseignement) pour *Susciter l'intérêt du destinataire* dans le texte 1 et le texte 2**

Pour analyser les résultats obtenus par les sujets du groupe 2, nous avons utilisé les mêmes catégories de traces du destinataire que pour l'analyse des résultats du groupe 1 (voir les parties 4.1, 4.2 et 4.3) : 1) les types de phrases, 2) les formes de phrases, 3) les figures de style et 4) le vocabulaire connotatif. Nous avons divisé la catégorie types de phrases de même façon : la *phrase interrogative*, la *phrase exclamative* et la *phrase impérative*. Nous avons divisé également la catégorie formes de phrases : la *impersonnelle* et la *phrase emphatique*.

Afin de comptabiliser la fréquence des différentes traces, nous avons procédé de la même façon que dans les autres parties de ce chapitre, c'est-à-dire que pour la catégorie des types et formes de phrases ainsi que pour les figures de style, nous avons utilisé un rapport entre le nombre de traces (en phrases) et le nombre de phrases totales dans le texte (en moyenne). Pour ce qui est de la catégorie du vocabulaire connotatif, nous avons utilisé un rapport entre le nombre de traces (en mots) et le nombre de mots totaux (en moyenne). Nous avons choisi d'utiliser deux bases de calculs différentes, car pour comptabiliser le nombre de traces liées à la présence des types et formes de phrases et des figures de style, nous devons

compter des phrases, tandis que pour comptabiliser le nombre de traces liées à la présence d'un mot de vocabulaire connotatif, il est plus pertinent de les compter en nombre de mots.

Le tableau 4.8 présente les principaux résultats liés à la deuxième catégorie *Susciter l'intérêt du destinataire* du groupe 2 (n'ayant pas reçu l'enseignement explicite) pour le texte 1 et le texte 2.

**Tableau 4.8**  
Comparaison du nombre de traces (en pourcentage)  
entre le texte 1 et le texte 2 par catégorie  
pour *Susciter l'intérêt du destinataire*  
(pour le groupe 2 n'ayant pas reçu l'enseignement explicite)

Types de traces	Texte 1	Texte 2	Différence
<b>TYPES DE PHRASES</b> Moyenne de mots dans le texte 1 : 511 mots Moyenne de mots dans le texte 2 : 452 mots			
<i>Phrase interrogative</i>	14,05 %	12,37 %	-1,68 %
<i>Phrase exclamative</i>	2,43 %	4,94 %	+2,51 %
<i>Phrase impérative</i>	1,23 %	0,90 %	-0,33 %
<b>FORMES DE PHRASES</b> Moyenne de mots dans le texte 1 : 511 mots Moyenne de mots dans le texte 2 : 452 mots			
<i>Phrase impersonnelle</i>	4,15 %	3,89 %	-0,26 %
<i>Phrase emphatique</i>	3,80 %	1,13 %	-2,67 %
<i>Figure de style</i>	3,57 %	2,53 %	-1,04 %
<b>Total des traces (phrases)</b>	29,22 % Moyenne de phrases : 26	25,77 % Moyenne de phrases : 23	-3,45 %
<i>Vocabulaire connotatif (mots)</i>	6,06 %	5,55 %	-0,51 %



Le tableau 4.8 a été structuré de la même manière que le tableau 4.7 (voir la section 4.4.1 Présentation des résultats obtenus par le groupe 2 (n'ayant pas reçu l'enseignement) pour *Interpeller le destinataire* dans le texte 1 et le texte 2).

De façon globale, en moyenne, dans le premier texte, les sujets du groupe 2 ont laissé 29,22 % de traces liées à *Susciter l'intérêt du destinataire*. Également, 6,06 % des mots de vocabulaire utilisés étaient connotatifs.

Dans le premier texte que les élèves ont écrit, la trace que nous avons davantage retrouvée est la *phrase interrogative* (14,05 %). Ensuite, la deuxième trace la plus présente dans les textes est la *phrase impersonnelle* (4,15 %). La troisième trace la plus présente dans les textes est la *phrase emphatique* (3,80 %). La quatrième trace la plus présente dans les textes est la *figure de style* (3,57 %) La cinquième trace la plus présente dans les textes est la *phrase exclamative* (2,43 %). Enfin, la trace que nous retrouvée en moins grand nombre est la *phrase impérative* (1,23 %).

Dans le deuxième texte écrit par les sujets du groupe 2, les résultats sont différents. De façon globale, 25,77 % des traces laissées correspondent à *Susciter l'intérêt du destinataire*. C'est donc une diminution de 3,45 % par rapport au nombre de traces laissées dans le premier texte.

Les élèves ont laissé moins de traces dans le second texte en utilisant la *phrase interrogative* (12,37 %). C'est donc une diminution de 1,68 % par rapport au premier texte (14,05 %).

Ensuite, la deuxième trace la plus présente dans le second texte est la *phrase exclamative* (4,94 %). C'est donc une amélioration de 2,51 % par rapport au premier texte (2,43 %).

La troisième trace la plus présente dans le second texte est *la phrase impersonnelle* (3,89 %). C'est donc une diminution de 0,26 % par rapport au premier texte (4,15 %).

La quatrième trace la plus présente dans le second texte est *la figure de style* (2,53 %). C'est donc une diminution de 1,04 % par rapport au premier texte (3,57 %).

La deuxième trace la moins présente dans le second texte est *la phrase emphatique* (1,13 %). C'est donc une diminution de 2,67 % par rapport au premier texte (3,80 %).

Finalement, la trace la moins présente dans le second texte est *la phrase impérative* (0,90 %). C'est donc une diminution de 0,33 %.

Pour ce qui est de la catégorie *vocabulaire connotatif*, en moyenne, dans le premier texte, les élèves ont utilisé davantage de mots de vocabulaire connotatif que dans le second texte. En effet, dans le premier texte, 6,06 % des mots utilisés représentaient l'opinion des élèves quant au sujet en question. Dans le second texte, ce sont 5,55 % des mots utilisés qui étaient connotatifs. C'est donc une diminution de 0,51 %.

#### **4.4.4 Interprétation des résultats obtenus par le groupe 2 (n'ayant pas reçu l'enseignement) pour *Susciter l'intérêt du destinataire***

Lorsque nous comparons les résultats obtenus lors de l'analyse des traces liées à la notion de destinataire de la première production écrite et les résultats obtenus lors de l'analyse des traces liées à la notion de destinataire de la deuxième production écrite (en lien avec *Susciter l'intérêt du destinataire*), il est évident pour nous que le fait qu'il n'y ait pas eu d'enseignement explicite de la notion de destinataire a eu un impact sur le nombre de traces laissées et sur leur qualité. Globalement, nous pouvons remarquer une baisse de 3,45 % du nombre de traces en lien avec le destinataire dans le second texte produit par les sujets (pour ce qui est du *type de phrase*, de *la forme de phrase* et des *figures de style*). De plus, les sujets ont utilisé moins de *mots de vocabulaire connotatif* (une différence de 0,51 %).

On peut remarquer que les sujets ont été moins sensibilisés à comment susciter l'intérêt de leurs destinataires. Les sujets ont laissé moins de traces de leurs destinataires dans six catégories de traces (*phrases interrogatives, phrases impératives, phrases impersonnelles, phrases emphatiques, figures de style et vocabulaire connotatif*), tandis qu'ils se sont améliorés dans une seule catégorie (*phrases exclamatives*). Les sujets ne semblent pas avoir compris le lien qui unissait les quatre composantes essentielles à prendre en considération lorsqu'ils écrivent un texte : le scripteur, le sujet, le destinataire et la forme (Pfister et Petrick, 1980). Tout comme nous l'avons mentionné dans la partie 4.4.2, les sujets ne semblent pas avoir compris le rôle qu'ils avaient à jouer dans leur texte. Dans un texte argumentatif, les élèves doivent prendre position et convaincre leurs destinataires (MEQ, 1995). Pour prendre position, les élèves peuvent notamment utiliser du *vocabulaire connotatif*. Nous pouvons remarquer que dans le premier texte, les sujets ont utilisé plusieurs mots de vocabulaire (6,06 %) exprimant leur opinion. Cependant, dans le second texte, nous remarquons une diminution de 0,51 % du nombre de traces laissées quant à cette catégorie. Ils ont donc compris qu'ils devaient utiliser des *mots de vocabulaire connotatif*, mais n'ont pas compris l'impact de ces mots sur le sujet du texte. Aussi, les sujets du groupe 2 ont posé moins de questions (*phrase interrogative*), ce qui fait en sorte de moins intéresser les destinataires. De cette façon, ils demandent moins souvent de l'information, des précisions ou des explications et les destinataires ne se sentiront pas interpellés dans le texte (MEQ, 1995). Finalement, le fait de moins utiliser de *phrases impersonnelles* et de *phrases emphatiques* fait en sorte que les scripteurs insistent moins sur l'information importante à donner à leurs destinataires et comme la *phrase impersonnelle* est un marqueur de modalité, le scripteur va moins marquer sa présence et son point de vue (MEQ 1995; Chartrand *et al.*, 1999).

Donc, on voit clairement que les résultats obtenus dans l'analyse des deux textes produits par les sujets du groupe 2 démontrent une moins grande compréhension des paramètres des destinataires auxquels ils devaient écrire leurs textes argumentatifs. Nous avons remarqué cette problématique dans les deux textes. Aussi, le fait qu'ils n'aient reçu aucun enseignement explicite peut expliquer le fait que pour plusieurs catégories de traces, les résultats ne se soient pas améliorés.

#### 4.4.5 Appariement des sujets

Le quatrième et dernier objectif de notre recherche était de constater quelles traces les élèves ayant reçu un enseignement explicite laissent dans leurs textes, relativement au destinataire, et quelles traces les élèves n'ayant pas reçu ce type d'enseignement laissent dans leurs textes, en utilisant la méthode de l'appariement par sujet.

Nous avons donc choisi, tel qu'expliqué dans le chapitre III, d'apparier certains de nos sujets en provenance du groupe 1 et du groupe 2, en fonction du résultat obtenu en écriture à la troisième étape du calendrier scolaire. Étant donné qu'à l'école où nous avons fait notre expérimentation, il existait un barème unique de notation, nous étions certains d'apparier des sujets de même calibre, qu'ils aient reçu l'enseignement explicite ou non. Pour chacun des appariements, nous présenterons deux tableaux : un portant sur les traces laissées de la part des deux sujets quant à *Interpeller le destinataire* et un autre portant sur *Susciter l'intérêt du destinataire*. Nous présenterons tout de suite après une description de ces résultats en les comparant avec l'ensemble de leur groupe respectif. Nous interpréterons également ces résultats en insistant sur les plus marquants, mais en faisant des liens avec les résultats globaux de ces deux groupes afin de remarquer les élèves qui se démarquent du reste du groupe ou qui, au contraire, ne se démarquent pas, et tenter de comprendre pourquoi. Il est important de noter que tout au long de cette analyse, nous ne ferons pas de liens avec le *titre* des destinataires (dans *interpeller le destinataire*), car aucun élève n'a laissé de traces de ce type.

##### 4.4.5.1 Appariement de sujets qui ont la note A en écriture (E6R et E21S)

Le tableau 4.9 présente les résultats obtenus dans les différentes catégories de traces liées au destinataire pour les deux textes des deux sujets qui ont la note A en écriture (E6R et E21S) que nous avons appariés pour *Interpeller le destinataire*. Il est à noter que tous les résultats sont présentés en pourcentage.

**Tableau 4.9**  
Appariement des sujets qui ont la note A en écriture (E6R / E21S)

Interpeller le destinataire													
Pronoms				Gn dénominatifs			Titre du destinataire			Fonctions du destinataire			
Notes	Sujets	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.
A	E6R	Je : 1,76	Je : 0,74	-1,02	0,98	0,99	+0,01	0	0	0	0	0	0
		Nous : 1,56	Nous : 1,73	+0,17									
		Vous : 1,37	Vous : 1,48	+0,11									
		On : 0,59	On : 0,25	-0,34									
		Total : 5,28	Total : 4,2	-1,08									
A	E21S	Je : 0,94	Je : 0,81	-0,13	0,56	0,2	-0,36	0	0	0	17,39	14,29	-3,1
		Nous : 2,26	Nous : 1,61	-0,65									
		Vous : 0,94	Vous : 1,21	+0,27									
		On : 0,38	On : 0,2	-0,18									
		Total : 4,52	Total : 3,83	-0,69									

N.B. Tous les résultats sont exprimés en pourcentage.

Nous pouvons remarquer que les deux sujets ont performé en-deçà des attentes, c'est-à-dire que les deux sujets n'ont pas amélioré le nombre de traces laissées dans leur second texte. Dans le premier texte, le sujet E6R a laissé 5,28 % de *pronoms*, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé moins (4,2 %). C'est donc une diminution de 1,08 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble de son groupe (1)<sup>1</sup>, au départ il performait mieux que son groupe (3,97 %), alors qu'après l'enseignement explicite, il performait moins bien que son groupe (5,04 %). Pour la catégorie du *Gn dénominatif*, dans le premier texte, il a laissé 0,98 % de traces, tandis que dans le deuxième, il en a laissé 0,99 %. C'est donc une légère amélioration de 0,01 %. Encore une fois, au début, il performait mieux que son groupe (0,71 %), tandis qu'après, il performait moins bien (1,03 %). Dans la catégorie *Titre du destinataire*, il n'a laissé aucune trace de ses destinataires, et ce dans aucun des deux textes. Pour la catégorie des *fonctions du destinataire*, il n'a laissé aucune trace, ni avant, ni après. Il a performé moins bien que son groupe dans les deux cas (5,89 % avant, 4,39 % après). Les deux éléments principaux qui font en sorte que cet élève a moins bien performé pour *Interpeller son destinataire* est le fait qu'il n'a pas réussi à prendre position dans son texte en n'établissant pas de rapport entre lui et ses destinataires et en n'utilisant pas la fonction de ses destinataires. Il n'a pas su choisir les bons pronoms afin de les interpeller (MEQ, 1995). Par exemple, il a très peu utilisé le pronom *je* afin d'établir un rapport avec le destinataire et de donner son opinion. En effet, dans le premier texte, il a laissé 1,76 % de traces liées à ce pronom, ce qui le faisait performer mieux que son groupe (1,22 %), tandis que dans le deuxième texte, il a laissé 0,74 % de traces; une diminution de 1,02 %. Après avoir reçu l'enseignement explicite, son groupe performait mieux (1,56 %). Aussi, ce sujet n'a pas su établir les caractéristiques de ses destinataires, car il n'a pas su établir leurs fonctions ni leurs responsabilités (Pfister et Petrick, 1980).

Le sujet E21S a également moins bien performé que les autres élèves de son groupe (2)<sup>2</sup> Dans le premier texte, le sujet E21S a laissé 4,52 % de pronoms, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé moins (3,83 %). C'est donc une diminution de 0,69 %. Si l'on

<sup>1</sup> Les résultats pour le groupe 1 en ce qui a trait à *Interpeller le destinataire* se trouvent dans le tableau 4.1.

<sup>2</sup> Les résultats pour le groupe 2 en ce qui a trait à *Interpeller le destinataire* se trouvent dans le tableau 4.7.

compare ces résultats à l'ensemble du groupe 2, au départ il performait mieux que son groupe (3,26 %), ainsi que dans le deuxième texte (3,15 %). Pour la catégorie du *Gn dénominatif*, dans le premier texte il a laissé 0,56 % de traces, tandis que dans le deuxième, il en a laissé 0,2 %. C'est donc une diminution de 0,36 %. Dans les deux textes, il a moins bien performé que l'ensemble de son groupe (0,74 % dans le premier et 0,81 % dans le deuxième). Dans la catégorie *Titre du destinataire*, il n'a laissé aucune trace de ses destinataires, et ce dans aucun des deux textes. Ce fut la même chose pour l'ensemble de son groupe. Pour la catégorie des *fonctions du destinataire*, dans le premier texte, il a laissé 17,39 % de traces, alors que dans le deuxième, il en a laissé 14,29 %. C'est donc une diminution de 3,1 %. Dans les deux cas, pour ce critère, il a beaucoup mieux performé que l'ensemble de son groupe (3,42 % avant, 3,06 % après). Un élément qui pourrait faire en sorte que cet élève ait moins bien performé dans le deuxième texte que dans le premier est le fait que lui non plus n'a pas établi de rapport avec son destinataire (MEQ, 1995). En effet, il a peu utilisé le pronom *je*, ce qui ne lui a pas permis d'établir le bon rapport avec son destinataire. Un autre élément qui a fait en sorte qu'il a moins bien performé, c'est qu'il a utilisé moins de fois le pronom *nous* dans le second texte que dans le premier (une diminution de 0,65 %). En effet, il a probablement compris le fait que d'utiliser le pronom *nous* permettait d'établir un rapport de proximité, alors il a réduit le nombre de traces, mais il n'a pas compensé par l'utilisation d'un autre pronom, comme le *je*. Donc, ce sujet n'a pas réussi à établir le bon rapport avec ses destinataires.

Si l'on compare ces deux sujets, nous pouvons constater qu'ils ont mal établi le rapport avec leurs destinataires en ne choisissant pas les bons pronoms. Cependant, le sujet E6R, qui a reçu l'enseignement de la notion de destinataire, a mieux performé que le sujet E21S pour ce qui est d'*Interpeller le destinataire*, en utilisant davantage de *pronoms* et de *Gn dénominatifs*. Cependant, malgré l'enseignement explicite, il n'a pas mieux performé par rapport à ses propres résultats.

Le tableau 4.10 présente les résultats obtenus dans les différentes catégories de traces liées au destinataire pour les deux textes des deux sujets qui ont la note A en écriture (E6R et

E21S) que nous avons appariés pour *Susciter l'intérêt du destinataire*. Il est à noter que tous les résultats sont présentés en pourcentage.

Nous pouvons constater, en regardant les résultats, que les deux sujets ont performé différemment. Dans le premier texte, le sujet E6R a laissé 7,23 % de mots de vocabulaire connotatifs, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé moins (6,42 %). C'est donc une diminution de 0,81 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble de son groupe (1)<sup>3</sup>, au départ il performait mieux que l'ensemble de son groupe (4,97 %), alors qu'après l'enseignement explicite, il a performé légèrement moins bien (6,53 %). Pour la catégorie *Types de phrases*, il a laissé 18,75 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 28 %. C'est donc une amélioration de 9,25 %. Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'ensemble du groupe, il performait mieux que le reste des sujets au départ (16,01 %) et à la fin (25,07 %). Pour la catégorie *Formes de phrases*, il a laissé 3,13 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième, il n'a laissé aucune trace. C'est donc une diminution de 3,13 %. L'ensemble du groupe a mieux performé que ce sujet, autant avant qu'après l'enseignement explicite (5,23 % avant et 8,53 % après). Pour la catégorie *Figures de style*, il n'a laissé aucune trace de ce type dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 4 %. C'est donc une amélioration de 4 %. L'ensemble du groupe a mieux performé que ce sujet, autant dans le premier que dans le deuxième texte (avant 1,46 % et après 5,79 %).

---

<sup>3</sup> Les résultats pour le groupe 1 en ce qui a trait à *Susciter l'intérêt du destinataire* se trouvent dans le tableau 4.2.



**Tableau 4.10**  
Appariement des sujets qui ont la note A en écriture (E6R / E21S)

Susciter l'intérêt du destinataire													
		Vocabulaire connotatif			Types de phrases			Formes de phrases			Figures de style		
No-tes	Su-jets	Tex-te 1	Tex-te 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Tex-te 1	Tex-te 2	Diff.
A	E6R	7,23	6,42	-0,81	Interrogative : 12,5	Interrogative : 16	+3,5	Impersonnelle : 0	Impersonnelle : 0	0	0	4	+4
					Exclamative : 6,25	Exclamative : 8	+1,75	Emphatique : 3,13	Emphatique : 0	-3,13			
					Impérative : 0	Impérative : 4	+4	Total : 3,13	Total : 0	-3,13			
					Total : 18,75	Total : 28	+9,25						
A	E21S	8,27	3,02	-5,25	Interrogative : 8,7	Interrogative : 4,76	-3,94	Impersonnelle : 4,35	Impersonnelle : 4,76	+0,41	9,7	0	-9,7
					Exclamative : 0	Exclamative : 4,76	+4,76	Emphatique : 13,04	Emphatique : 0	-13,04			
					Impérative : 0	Impérative : 4,76	+4,76	Total : 17,39	Total : 4,76	-12,63			
					Total : 8,7	Total : 14,28	+5,58						

N.B. Tous les résultats sont exprimés en pourcentage.

Le sujet E6R, si on regarde les résultats dans son ensemble, s'est davantage amélioré dans *Susciter l'intérêt du destinataire* que dans *Interpeller le destinataire*. Le fait qu'il ait posé davantage de questions, qu'il ait utilisé davantage de *phrases exclamatives* et de *phrases impératives*, qu'il ait choisi de tenir des propos un peu plus originaux et qu'il ait inséré des *figures de style* démontre une compréhension de la notion de destinataire après avoir reçu l'enseignement explicite. Par le fait d'insérer davantage de *phrases exclamatives*, il montre une certaine compréhension du sujet, car il est capable d'exprimer ses émotions et ses sentiments. Il a utilisé moins de *mots de vocabulaire connotatif* dans son second texte, mais il y a quand même eu davantage recours que l'ensemble des sujets de son groupe, ce qui l'a aidé à exprimer ses sentiments (Chartrand *et al.*, 1999). Cependant, il a été moins en mesure d'utiliser différentes *formes de phrases* et de ce fait, il a moins utilisé de marqueurs de modalité lui permettant clairement d'exprimer son opinion (Côté et Xanthopoulos, 2008). Donc, après l'enseignement explicite, dans l'ensemble, ce sujet a grandement amélioré les traces qu'il a laissées.

Dans le premier texte, quant à lui, le sujet E21S a laissé 8,27 % de *mots de vocabulaire connotatifs*, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé moins (3,02 %). C'est donc une diminution de 5,25 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble de son groupe (2)<sup>4</sup>, au départ il performait mieux que l'ensemble de son groupe (6,06 %), alors qu'après l'enseignement explicite il performait moins bien (5,55 %). Pour la catégorie *types de phrases*, il a laissé 8,7 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 14,28 %. C'est donc une amélioration de 5,58 %. Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'ensemble du groupe, il performait beaucoup moins bien que le reste des sujets au départ (18,16 %) et à la fin (18,21 %). Pour la catégorie *formes de phrases*, il a laissé 17,39 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième, il a laissé 4,76 % de traces. C'est donc une diminution de 12,63 %. L'ensemble du groupe a moins bien performé que ce sujet dans le premier texte (7,95 %), alors qu'il a légèrement moins bien performé dans le deuxième texte (5,02 %). Pour la catégorie *figures de style*, il a laissé 9,7 % de traces de ce type dans le premier texte, alors que dans le deuxième il n'a laissé aucune trace. C'est donc une

<sup>4</sup> Les résultats pour le groupe 2 en ce qui a trait à *Susciter l'intérêt du destinataire* se trouvent dans le tableau 4.8.

diminution de 9,7 %. L'ensemble du groupe a moins bien performé au départ (3,57 %), mais a mieux performé que ce sujet à la fin (2,53 %). Si on regarde les résultats dans son ensemble, le sujet E21S ne s'est amélioré que dans la catégorie *types de phrases*. Pour ce qui est des autres catégories, c'est une autre histoire. Cette diminution du nombre de traces dans plusieurs catégories a pour effet d'établir un rapport de moins bonne qualité avec le destinataire. Par exemple, le fait d'utiliser moins de *mots de vocabulaire connotatif* fait en sorte que le sujet ne peut clairement exprimer son opinion, ce qui a pour effet de moins susciter l'intérêt du destinataire (Côté et Xanthopoulos, 2008). De plus, utiliser des *figures de style* permet d'apporter une certaine originalité au texte, ce que le sujet n'a pas fait dans le second texte (MEQ, 1995; Côté et Xanthopoulos, 2008). Dans le second texte, le sujet n'a pas utilisé la *phrase emphatique*. Cette forme de phrase permet notamment de mettre l'accent sur certaines informations afin d'attirer l'attention des destinataires (MEQ, 1995). Nous croyons que ce manque contribue au fait que ce sujet n'a pas bien suscité l'intérêt de ses destinataires.

Donc, si l'on compare ces deux sujets, nous pouvons constater que le sujet qui a reçu l'enseignement de la notion de destinataire a laissé davantage de traces pertinentes à l'égard de ce dernier que le sujet qui n'a pas reçu l'enseignement. Le sujet E6R a davantage compris comment susciter l'intérêt de ses destinataires en étant capable d'exprimer ses sentiments et d'exprimer son opinion, ce qui n'est pas nécessairement le cas du sujet E21S.

Pour résumer l'appariement des sujets E6R et E21S, nous pouvons constater que les deux sujets ont un peu moins bien performé pour ce qui est d'*interpeller leurs destinataires*, mais le sujet E6R a clairement mieux performé pour ce qui est de *susciter l'intérêt de ses destinataires*, malgré le fait que les deux sujets soient de même niveau au départ. L'enseignement explicite a clairement eu un effet sur l'élève E6R.

#### 4.4.5.2 Appariement de sujets qui ont la note A en écriture (E19R et E5S)

Le tableau 4.11 présente les résultats obtenus dans les différentes catégories de traces liées au destinataire pour les deux textes des deux sujets qui ont la note A en écriture (E19R

et E5S) que nous avons appariés pour *Interpeller le destinataire*. Il est à noter que tous les résultats sont présentés en pourcentage.

Nous pouvons remarquer que les deux sujets ont performé différemment, c'est-à-dire qu'ils ne se sont pas améliorés dans les mêmes catégories de traces et que le sujet E19R ne s'est pas amélioré dans au moins deux catégories, alors que le sujet E5S s'est amélioré dans toutes les catégories. Dans le premier texte, le sujet E19R a laissé 1,65 % de pronoms, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé davantage (6,74 %). C'est donc une amélioration de 5,09 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 1, au départ il performait moins bien que son groupe (3,97 %), alors qu'après l'enseignement explicite, il performait mieux que son groupe (5,04 %). Pour la catégorie du *Gn dénominatif*, dans le premier texte il a laissé 1,10 % de traces, tandis que dans le deuxième, il en a laissé 0,42 %. C'est donc une différence de 0,68 %. Au début, il performait mieux que son groupe (0,71 %), tandis qu'après, il performait moins bien (1,03 %). Dans la catégorie *Titre du destinataire*, il n'a laissé aucune trace de ses destinataires, et ce dans aucun des deux textes. Ce fut la même chose pour l'ensemble de son groupe. Pour la catégorie des *fonctions du destinataire*, dans le premier texte il a laissé 3,85 % de traces, alors que dans le deuxième texte, il n'a laissé aucune trace. Il a performé moins bien que son groupe dans les deux cas (5,89 % avant, 4,39 % après).

**Tableau 4.11**  
Appariement des sujets qui ont la note A en écriture (E19R / E5S)

Interpeller le destinataire														
		Pronoms			Gn dénominatifs			Titre du destinataire			Fonctions du destinataire			
Notes	Sujets	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	
A	E19R	Je : 0,55	Je : 2,53	+1,98	1,10	0,42	-0,68	0	0	0	3,85	0	-3,85	
		Nous : 0,55	Nous : 1,05	+0,5										
		Vous : 0,37	Vous : 2,53	+2,16										
		On : 0,18	On : 0,63	+0,45										
		Total : 1,65	Total : 6,74	+5,09										
A	E5S	Je : 0,53%	Je : 1,21	+0,68	0,71	0,73	+0,02	0	0	0	0	4,17	+4,17	
		Nous : 1,07	Nous : 0,97	-0,1										
		Vous : 0,71	Vous : 0,97	+0,26										
		On : 0	On : 0	0										
		Total : 2,31	Total : 3,15	+0,84										

N.B. Tous les résultats sont exprimés en pourcentage.

On peut donc remarquer que ce sujet, après avoir reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire, ne s'est amélioré que dans la catégorie des *pronoms*, alors qu'il a laissé moins de traces dans la catégorie des *Gn dénominatifs* et des *fonctions du destinataire*. De plus, dans pratiquement toutes les catégories, il a performé en-deçà des résultats obtenus par l'ensemble de son groupe, sauf dans le deuxième texte dans le nombre de traces liées à un *pronom*, catégorie dans laquelle il a mieux performé. Le premier élément que nous pouvons remarquer, c'est qu'après avoir reçu l'enseignement explicite, le sujet a laissé davantage de traces en lien avec l'utilisation d'un pronom. Le sujet a davantage utilisé le pronom *vous* et le pronom *je* dans le texte écrit après avoir reçu l'enseignement explicite, ce qui a contribué grandement à améliorer cet aspect. Nous pouvons constater que ce sujet a compris le rapport qu'il devait établir avec ses destinataires (MEQ, 1995) en utilisant davantage le pronom *je* afin d'exprimer son opinion. De plus, il a compris que pour interpeller ses destinataires, il devait faire en sorte de créer un rapport de respect et de politesse à leur égard (Côté et Xanthopoulos, 2008). Cette compréhension est démontrée, notamment, par l'utilisation du pronom *vous*. Le deuxième élément que nous pouvons remarquer est que, malgré que le sujet ait compris le rapport qui existait entre lui et ses destinataires, il n'a pas compris nécessairement le rôle que ses destinataires avaient à jouer dans leurs textes. En effet, le sujet a laissé peu de traces liées aux fonctions de ses destinataires dans le premier texte et n'a pas laissé de traces de ce type dans le second texte. On peut donc comprendre que ce sujet n'a pas compris le rôle important que doivent jouer ses destinataires dans ses textes et qu'il a écrit davantage pour lui-même (*writer-based* de Flower, 1979). Dans les deux textes, il a moins bien performé que le reste des sujets du groupe.

Lorsque nous constatons l'ensemble des résultats, le sujet E5S a mieux performé que son groupe (2). Dans le premier texte, le sujet E5S a laissé 2,31 % de pronoms, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé davantage (3,15 %). C'est donc une amélioration de 0,84 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 2, au départ le sujet E5S performait moins bien que son groupe (3,26 %), mais il a mieux performé dans le deuxième texte (3,15 %). Pour la catégorie du *Gn dénominatif*, dans le premier texte il a laissé 0,71 % de traces, tandis que dans le deuxième, il en a laissé 0,73 %. C'est donc une légère amélioration de 0,02 %. Dans les deux textes, pour cette catégorie, il a moins bien performé que

l'ensemble de son groupe (0,74 % dans le premier et 0,81 % dans le deuxième). Dans la catégorie *Titre du destinataire*, il n'a laissé aucune trace de ses destinataires, et ce dans aucun des deux textes. Ce fut la même chose pour l'ensemble de son groupe. Pour la catégorie des *fonctions du destinataire*, dans le premier texte, il n'a laissé aucune trace, alors que dans le deuxième il en a laissé 4,17 %. C'est donc une amélioration importante. Dans le premier texte, il a moins bien performé que l'ensemble de son groupe (3,42 %), mais dans le second texte, il a mieux performé (3,06 %). Le premier élément que nous pouvons remarquer est que ce sujet a amélioré ses résultats dans toutes les catégories de traces. En effet, dans la catégorie des *pronoms*, des *Gn dénominatifs* et des *fonctions du destinataire*, il a augmenté le nombre de traces laissées, malgré le fait qu'il n'ait pas reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire. Cependant, cette augmentation n'est pas très grande, sauf pour la catégorie des *fonctions du destinataire*, où le sujet semble avoir compris davantage le rôle que pouvait jouer un destinataire dans un texte. Le second élément que nous pouvons remarquer est que, dans le second texte, il a davantage compris le rapport qu'il devait établir entre lui et ses destinataires, notamment en utilisant davantage le pronom *je* (MEQ, 1995) et en utilisant le pronom *vous*, ce qui permet d'établir un rapport clair entre eux (Côté et Xanthopoulos, 2008).

Donc, si l'on compare ces deux sujets, nous pouvons constater que les deux sujets ont compris que pour interpeller ses destinataires il fallait utiliser notamment des pronoms afin de bien établir le rapport entre le scripteur et les destinataires. Cependant, le sujet E19R, qui a reçu l'enseignement explicite, a laissé davantage de pronoms dans ses textes, ce qui démontre une plus grande compréhension de la notion. Cependant, le sujet E5S (qui n'a pas reçu l'enseignement explicite) a un peu mieux compris le rôle que devaient jouer des destinataires dans un texte argumentatif en utilisant davantage leurs fonctions.

Le tableau 4.12 présente les résultats obtenus dans les différentes catégories de traces liées au destinataire pour les deux textes des deux sujets qui ont la note A en écriture (E19R et E5S) que nous avons appariés pour *Susciter l'intérêt du destinataire*. Il est à noter que tous les résultats sont présentés en pourcentage.



**Tableau 4.12**  
Appariement des sujets qui ont la note A en écriture (E19R / E5S)

Susciter l'intérêt du destinataire													
Vocabulaire connotatif			Types de phrases				Formes de phrases				Figures de style		
No-tes	Su-jets	Tex-te 1	Tex-te 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Tex-te 1	Tex-te 2	Diff.
A	E19 R	5,71	9,68	+3,97	Interrogati- ve : 3,85	Interrogati- ve : 24	+20,15	Impersonnel- le : 3,85	Impersonnel- le : 0	-3,85	0	12	+12
					Exclamati- ve : 3,85	Exclamati- ve : 8	+4,15	Emphatique : 0	Emphatique : 0	0			
					Impérative : 0	Impérative : 4	+4	Total : 3,85	Total : 0	-3,85			
					Total : 7,7	Total : 36	+28,3						
A	E5S	8,19	6,6	-1,59	Interrogative 14,29	Interrogative 16,67	+2,38	Impersonnel- le : 7,14	Impersonnel- le : 8,33	+1,19	0	4,17	+4,17
					Exclamati- ve : 3,57	Exclamati- ve : 4,17	+0,6	Emphatique : 0	Emphatique : 0	0			
					Impérative : 0	Impérative : 4,17	+4,17	Total : 7,14	Total : 8,33	+1,19			
					Total : 17 86	Total : 25 01							



En regardant les résultats, nous pouvons constater que les deux sujets ont, dans leur ensemble, amélioré leurs résultats, mais pour des critères différents. Dans le premier texte, le sujet E19R a laissé 5,71 % de mots de vocabulaire connotatifs, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé davantage (9,68 %). C'est donc une amélioration de 3,97 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 1, au départ il performait mieux que l'ensemble de son groupe (4,97 %), ainsi qu'après l'enseignement explicite il (6,53 %). Pour la catégorie *Types de phrases*, il a laissé 7,7 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 36 %. C'est donc une amélioration de 28,3 %. Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'ensemble du groupe, il performait moins bien que le reste des sujets au départ (16,01 %) et un peu moins à la fin (25,07 %). Pour la catégorie *Formes de phrases*, il a laissé 3,85 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième, il n'a laissé aucune trace. C'est donc une diminution de 3,85 %. L'ensemble du groupe a mieux performé que ce sujet, autant avant qu'après l'enseignement explicite (5,23 % avant et 8,53 % après). Pour la catégorie *Figures de style*, il n'a laissé aucune trace de ce type dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 12 %. C'est donc une amélioration de 12 %. L'ensemble du groupe a mieux performé que ce sujet dans le premier texte (1,46 %), mais il a mieux performé dans le second texte (5,79 %). Nous pouvons constater que le sujet E19R a réellement compris comment susciter l'intérêt de ses destinataires, notamment en étant capable d'exprimer son attitude à l'égard de ses destinataires en utilisant davantage de mots de *vocabulaire connotatif* (Côté et Xanthopoulos, 2008). Cependant, la catégorie dans laquelle le sujet a su davantage démontrer qu'il pouvait susciter l'intérêt des destinataires est l'utilisation de différents *types de phrases*. En utilisant la *phrase interrogative*, le sujet a démontré qu'il avait compris qu'il devait poser des questions à ses destinataires afin de proposer une solution, de clarifier certains éléments, d'exprimer une demande, etc. (MEQ, 1995). Aussi, il apporte une certaine originalité au texte en employant des *figures de style* (MEQ, 1995). Il démontre donc qu'il est conscient de ses destinataires et qu'il sait qu'il doit les intéresser (*reader-based* de Flower, 1979). Cependant, il a très peu utilisé les *formes de phrases* afin de susciter l'intérêt des destinataires et ce dans les deux textes. Il a donc moins mis d'accent sur certaines informations, mais on ne peut pas dire que le fait qu'il n'ait pas utilisé de *phrases impersonnelles* dans le second texte démontre qu'il n'a pas compris qu'il fallait utiliser différents marqueurs de modalité afin d'exprimer son opinion, car il a utilisé des *mots de vocabu-*

*laire connotatif*, des *phrases exclamatives* et des *figures de style* (Côté et Xanthopoulos, 2008).

Dans le premier texte, quant à lui, le sujet E5S a laissé 8,19 % de mots de *vocabulaire connotatif*, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé moins (6,06 %). C'est donc une diminution de 1,59 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 2, au départ ce sujet performait mieux que l'ensemble de son groupe (6,06 %), ainsi qu'après l'enseignement explicite (5,55 %). Pour la catégorie *Types de phrases*, il a laissé 17,86 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 25,01 %. C'est donc une amélioration de 7,15 %. Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'ensemble du groupe, il performait légèrement moins bien que le reste des sujets au départ (18,16 %), mais à la fin, il performait mieux (18,21 %). Pour la catégorie *Formes de phrases*, il a laissé 7,14 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième, il a laissé 8,33 % de traces. C'est donc une amélioration de 1,19 %. L'ensemble du groupe a légèrement mieux performé que ce sujet dans le premier texte (7,95 %), alors que le sujet E5S a mieux performé dans le deuxième texte (5,02 %). Pour la catégorie *Figures de style*, il n'a laissé aucune trace de ce type dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 4,17 %. C'est donc une amélioration de 4,17 %. L'ensemble du groupe a mieux performé au départ (3,57 %), mais a moins bien performé que ce sujet à la fin (2,53 %). Le sujet E5S a montré qu'il était capable de susciter l'intérêt de ses destinataires, car pour chaque catégorie (sauf le *vocabulaire connotatif*), il a amélioré ses résultats. Dans le premier texte, ce sujet ne semblait pas comprendre comment susciter l'intérêt de ses destinataires, car il variait peu le *type de phrases* et les *formes de phrases* et il n'utilisait pas de *figures de style*. Malgré le fait qu'il n'ait pas reçu d'enseignement d'explicite, le sujet a démontré une bonne compréhension des éléments à utiliser afin de susciter l'intérêt de ses destinataires dans le second texte. La catégorie dans laquelle le sujet a su davantage démontrer qu'il pouvait susciter l'intérêt des destinataires est l'utilisation de différents types de phrases. En utilisant beaucoup la *phrase interrogative*, le sujet a démontré qu'il avait compris qu'il devait poser des questions à ses destinataires afin de proposer une solution, de clarifier certains éléments, d'exprimer une demande, etc. (MEQ, 1995). Aussi, il apporte une certaine originalité au texte en employant des *figures de style* (MEQ, 1995).

Donc, si l'on compare ces deux sujets, nous pouvons constater que le sujet qui a reçu l'enseignement de la notion de destinataire a, dans son ensemble, laissé davantage de traces à l'égard de ce dernier que le sujet qui n'a pas reçu l'enseignement. Les améliorations qu'il a faites entre le premier et le deuxième texte sont également plus importantes que le sujet qui n'a pas reçu l'enseignement explicite. Cependant, le sujet E5S s'est aussi passablement amélioré au deuxième texte, malgré qu'il n'ait pas reçu l'enseignement explicite. Les deux sujets ont davantage compris comment susciter l'intérêt de leurs destinataires en étant capables d'exprimer leurs sentiments et leur opinion.

Pour résumer l'appariement des sujets E19R et E5S, nous pouvons constater que les deux sujets ont un peu moins bien performé pour ce qui est d'*interpeller leurs destinataires*, mais que les deux sujets ont clairement mieux performé pour ce qui est de *susciter l'intérêt de leurs destinataires*. Le fait que les deux sujets soient de même niveau au départ pourrait expliquer ceci. Pour ce qui est du sujet E19R, la grande amélioration dans la quantité de traces laissées entre les deux textes démontre que l'enseignement explicite a clairement eu un effet sur ce sujet.

#### 4.4.5.3 Appariement de sujets qui ont la note B+ en écriture (E3R et E4S)

Le tableau 4.13 présente les résultats obtenus dans les différentes catégories de traces liées au destinataire pour les deux textes des deux sujets qui ont la note B+ en écriture (E3R et E4S) que nous avons appariés pour *Interpeller le destinataire*. Il est à noter que tous les résultats sont présentés en pourcentage.

Nous pouvons constater en regardant les résultats que les deux sujets ont, dans leur ensemble, amélioré leurs résultats, mais ont performé différemment. Dans le premier texte, le sujet E3R a laissé 4,6 % de pronoms, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé moins (4,25 %). C'est donc une diminution de 0,35 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 1, au départ ce sujet performait un peu mieux que son groupe (3,97 %), alors qu'après l'enseignement explicite, il performait moins bien que son groupe (5,04 %). Pour la catégorie du *Gn dénominatif*, dans le premier texte il a laissé 0,6 % de traces, tandis que dans le

deuxième, il en a laissé 1 %. C'est donc une amélioration de 0,4 %. Au début, il performait moins bien que son groupe (0,71 %), ainsi qu'après (1,03 %). Dans la catégorie *Titre du destinataire*, il n'a laissé aucune trace de ses destinataires, et ce dans aucun des deux textes. Ce fut la même chose pour l'ensemble de son groupe. Pour la catégorie des *fonctions du destinataire*, dans le premier texte il a laissé 9,52 % de traces, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé 10,53 %. Il y a là une amélioration de 1,01 %. Il a mieux performé que son groupe dans les deux cas (5,89 % avant, 4,39 % après).

**Tableau 4.13**  
Appariement des sujets qui ont la note B+ en écriture (E3R / E4S)

Interpeller le destinataire													
		Pronoms			Gn dénominatifs			Titre du destinataire			Fonctions du destinataire		
Notes	Sujets	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.
B+	E3R	Je : 2,4	Je : 1,25	-1,15	0,6	1 %	+0,4	0	0	0	9,52 %	10,53 %	+1,01
		Nous : 0,80	Nous : 0,5	-0,3									
		Vous : 1,4	Vous : 2,25	+0,85									
		On : 0	On : 0,25	+0,25									
		Total : 4,6	Total : 4,25	-0,35									
B+	E4S	Je : 1,22	Je : 1,07	-0,15	0,7	1,28	+0,58	0	0	0	0	3,7	+3,7
		Nous : 0,17	Nous : 2,14	+1,97									
		Vous : 0,35	Vous : 0,64	+0,29									
		On : 0	On : 0,21	+0,21									
		Total : 1,74	Total : 4,06	+2,32									

N.B. Tous les résultats sont exprimés en pourcentage.

Le premier élément que nous pouvons remarquer est que de façon générale, il a augmenté ses résultats, sauf pour la catégorie des *pronoms*, où il y a eu une légère baisse. Cette baisse s'explique notamment par le fait que le sujet a utilisé moins souvent le pronom *je*. Pourtant, pour la catégorie des *pronoms*, avant de recevoir l'enseignement explicite, le sujet performait mieux que l'ensemble de son groupe, ce qui n'est pas le cas dans le second texte. Aussi, le sujet a laissé davantage de traces du *GN dénominatif* dans le second texte, mais il a quand même moins bien performé que l'ensemble de son groupe, ce qui n'est pas le cas pour l'utilisation des *fonctions du destinataire*, catégorie dans laquelle il a mieux performé que l'ensemble de son groupe. Le fait d'avoir utilisé moins de pronoms, notamment le *je*, qui est un pronom très important dans la prise de position d'un scripteur par rapport à ses destinataires, montre qu'il a mal évalué le sens des pronoms utilisés ou qu'il ne les a pas compris (MEQ, 1995). Cependant, il semble avoir davantage compris le rôle que doivent jouer les destinataires d'un texte en utilisant beaucoup plus les *fonctions* de ces derniers, en plus de mieux performer que l'ensemble des sujets de son groupe.

Le sujet E4S, tant qu'à lui, a, dans l'ensemble, bien performé par rapport à son groupe (2). Dans le premier texte, le sujet E4S a laissé 1,74 % de *pronoms*, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé davantage (4,06 %). C'est donc une amélioration de 2,32 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 2, au départ il performait moins bien que son groupe (3,26 %), mais il a mieux performé dans le deuxième texte (3,15 %). Pour la catégorie du *Gn dénominatif*, dans le premier texte il a laissé 0,7 % de traces, tandis que dans le deuxième, il en a laissé 1,28 %. C'est donc une amélioration de 0,58 %. Dans les deux textes, il a moins bien performé que l'ensemble de son groupe (0,74 % dans le premier et 0,81 % dans le deuxième). Dans la catégorie *Titre du destinataire*, il n'a laissé aucune trace de ses destinataires, et ce dans aucun des deux textes. Ce fut la même chose pour l'ensemble de son groupe. Pour la catégorie des *fonctions du destinataire*, dans le premier texte, il n'a laissé aucune trace, alors que dans le deuxième il en a laissé 3,7 %. C'est donc une amélioration de 3,7 %. Dans le premier texte, il a moins bien performé que l'ensemble de son groupe (3,42 %), mais dans le second texte, il a mieux performé (3,06 %). Le premier élément que nous pouvons remarquer est le fait que ce sujet a utilisé davantage de *pronoms* afin d'interpeller ses destinataires. Cependant, l'amélioration s'explique par le fait qu'il a décidé d'utiliser

davantage le pronom *nous* que tout autre pronom. Le pronom *nous* est utilisé pour démontrer une certaine familiarité avec ses destinataires (Côté et Xanthopoulos, 2008). Malgré l'amélioration du nombre de traces liées aux pronoms, le sujet n'a pas choisi d'utiliser les bons pronoms; il en a mal évalué l'effet (MEQ, 1995). De plus, pour compenser ce grand nombre de pronoms *nous*, il n'a pas utilisé le pronom *je* ni le pronom *vous*, traces peu présentes dans les textes. Cependant, il a davantage compris le rôle de ses destinataires dans le second texte, car il a utilisé davantage de traces liées aux *fonctions du destinataire*.

Donc, si nous comparons les résultats de ces deux sujets, nous pouvons remarquer que le sujet E3R a relativement bien performé par rapport à ses propres résultats, mais a moins bien performé que l'ensemble de son groupe, ce qui n'est pas le cas pour le sujet E4S, qui a bien performé par rapport à ses propres résultats et par rapports aux résultats obtenus par son groupe. Cependant, nous pouvons remarquer, notamment dans la catégorie des *pronoms* et des *fonctions du destinataire*, que le sujet E3R, qui a reçu l'enseignement explicite, performe mieux que le sujet E4S, qui n'a pas reçu l'enseignement explicite.

Le tableau 4.14 présente les résultats obtenus dans les différentes catégories de traces liées au destinataire pour les deux textes des deux sujets qui ont la note B+ en écriture (E3R et E4S) que nous avons appariés pour *Susciter l'intérêt du destinataire*. Il est à noter que tous les résultats sont présentés en pourcentage.

**Tableau 4.14**  
Appariement des sujets qui ont la note B+ en écriture (E3R / E4S)

Susciter l'intérêt du destinataire																
Vocabulaire connotatif				Types de phrases			Formes de phrases			Figures de style						
No-tes	Su-jets	Tex-te 1	Tex-te 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Tex-te 1	Tex-te 2	Diff.			
B+	E3R	3,6	9	+5,4	Interrogati-ve :	Interrogati-ve :	+1,5	Impersonnel-le :	Impersonnel-le :	+5,77	4,76	5,26	+0,5			
					Exclamati-ve :	Exclamati-ve :	+0,5	Emphatique :	Emphatique :	0						
					Impérative :	Impérative :	+5,26	Total :	Total	+5,77						
					0	5,26	6									
					Total :	Total :	+7,26									
				6	4,76	10,53										
B+	E4S	7,67	5,13	-2,54	Interrogative	Interrogative	-1,19	Impersonnel-le :	Impersonnel-le :	-8,3	0	0	0			
					16	14,81		Emphatique :	Emphatique :	0						
					Exclamati-ve :	Exclamati-ve :	+3,7	Total :	Total	-8,3						
					0	3,7	0									
					Impérative :	Impérative :	0									
				0	12	3,7										
				1	18,51	2,51										

N.B. Tous les résultats sont exprimés en pourcentage.



Nous pouvons constater en regardant les résultats que les deux sujets ont performé différemment. Dans le premier texte, le sujet E3R a laissé 3,6 % de mots de *vocabulaire connotatif*, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé davantage (9 %). C'est donc une amélioration de 5,4 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 1, au départ il performait moins bien que l'ensemble de son groupe (4,97 %), mais après l'enseignement explicite il performait mieux (6,53 %). Pour la catégorie *Types de phrases*, il a laissé 19,05 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 26,31 %. C'est donc une amélioration de 7,26 %. Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'ensemble du groupe, il performait mieux que le reste des sujets au départ (16,01 %) et un peu mieux à la fin (25,07 %). Pour la catégorie *Formes de phrases*, il a laissé 4,76 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième, il a laissé 10,53 % de traces. C'est donc une amélioration de 5,77 %. L'ensemble du groupe a mieux performé que ce sujet avant l'enseignement explicite (5,23 %), mais après, le sujet a mieux performé (8,53 %) après). Pour la catégorie *Figures de style*, il a laissé 4,76 % de traces de ce type dans le premier texte et 5,26 % de traces dans le deuxième texte. C'est donc une amélioration de 0,5 %. L'ensemble du groupe a moins bien performé que ce sujet dans le premier texte (1,46 %), mais il a mieux performé dans le second texte (5,79 %). Nous pouvons constater en regardant les résultats que ce sujet a bien compris comment susciter l'intérêt de ses destinataires. Il a amélioré les résultats dans toutes les catégories de traces. Il a davantage su comment exprimer son opinion clairement en utilisant davantage de *mots de vocabulaire connotatif* et plus de *phrases impersonnelles*. Le fait d'utiliser davantage de ces types de traces permet au scripteur de mieux s'engager vis-à-vis son texte et de ses destinataires. (Chartrand et al., 1999) De plus, il a voulu davantage intéresser ses destinataires en les incitant directement à réfléchir, car il a utilisé davantage de *phrases impératives* (Chartrand et al., 1999) et davantage de *figures de style*.

Dans le premier texte, le sujet E4S, quant à lui, a laissé 7,67 % de mots de vocabulaire connotatifs, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé moins (5,13 %). C'est donc une différence de 2,54 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 2, au départ il performait mieux que l'ensemble de son groupe (6,06 %), mais légèrement moins bien après l'enseignement explicite (5,55 %). Pour la catégorie *Types de phrases*, il a laissé 16 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 18,51 %. C'est donc une

amélioration de 2,51 %. Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'ensemble du groupe, il performait légèrement moins bien que le reste des sujets au départ (18,16 %), mais à la fin, il performait mieux (18,21 %). Pour la catégorie *Formes de phrases*, il a laissé 12 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième, il a laissé 3,7 % de traces. C'est donc une différence de 8,3 %. L'ensemble du groupe a moins performé que ce sujet dans le premier texte (7,95 %), alors que le sujet E4S a moins bien performé dans le deuxième texte (5,02 %). Pour la catégorie *Figures de style*, il n'a laissé aucune trace de ce type dans le premier texte, ni dans le deuxième. L'ensemble du groupe a mieux performé avant qu'après l'enseignement explicite (3,57 % avant et 2,53 % après). Lorsque nous regardons les résultats obtenus par ce sujet, on peut voir qu'il a moins bien compris comment *susciter l'intérêt de ses destinataires*. Il n'a utilisé aucune *phrase impérative* dans les deux textes, aucune *phrase emphatique* et aucune *figure de style*, toujours dans les deux textes. Il a également moins utilisé de mots de *vocabulaire connotatif* et de *phrases impersonnelles* dans le deuxième texte. On constate donc qu'il a eu une difficulté quant à la compréhension des différentes composantes liées à ses destinataires (Pfister et Petrick, 1980). Le peu de présence de *phrases exclamatives* et de mots de *vocabulaire connotatif* démontre une certaine incompréhension du thème à aborder dans le texte, une composante importante à considérer, car si l'on ne comprend pas le thème (ou le sujet), il sera difficile de bien exprimer son opinion et ses sentiments (Pfister et Petrick, 1980). Le sujet n'a clairement pas su comment analyser les différentes caractéristiques de ses destinataires et des composantes environnantes (Pfister et Petrick, 1980) en ne laissant pas assez de traces pertinentes.

Donc, si l'on compare ces deux sujets, nous pouvons constater que le sujet qui a reçu l'enseignement de la notion de destinataire a, dans son ensemble, laissé davantage de traces à l'égard de ce dernier que le sujet qui n'a pas reçu l'enseignement. Il a davantage su comment susciter *l'intérêt de ses destinataires*. Les améliorations qu'il a faites entre le premier et le deuxième sont également plus importantes que le sujet qui n'a pas reçu l'enseignement explicite. Le sujet E4S ne s'est pas amélioré et a clairement eu de la difficulté à intéresser ses destinataires.

Pour résumer l'appariement des sujets E3R et E4S, nous pouvons constater que l'enseignement explicite de la notion de destinataire a clairement eu un effet sur les traces que le sujet E3R a laissées dans son second texte, ce qui n'est pas le cas pour l'autre sujet. Le sujet E4S a relativement bien compris comment interpeller ses destinataires, mais a été moins en mesure de susciter leur intérêt de façon efficace.

#### 4.4.5.4 Appariement de sujets qui ont la note B en écriture (E20R et E13S)

Le tableau 4.15 présente les résultats obtenus dans les différentes catégories de traces liées au destinataire pour les deux textes des deux sujets qui ont la note B en écriture (E20R et E13S) que nous avons appariés pour *Interpeller le destinataire*. Il est à noter que tous les résultats sont présentés en pourcentage.

Nous pouvons remarquer que les deux sujets ont performé différemment. Dans le premier texte, le sujet E20R a laissé 4,28 % de *pronoms*, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé davantage (4,44 %). C'est donc une légère amélioration de 0,16 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 1, au départ il performait mieux que son groupe (3,97 %), alors qu'après l'enseignement explicite, il performait moins bien que son groupe (5,04 %). Pour la catégorie du *Gn dénominatif*, dans le premier texte il a laissé 0,61 % de traces, tandis que dans le deuxième, il en a laissé 1,31 %. C'est donc une amélioration de 0,7 %. Au début, il performait moins bien que son groupe (0,71 %), tandis qu'après, il performait mieux (1,03 %). Dans la catégorie *Titre du destinataire*, il n'a laissé aucune trace de ses destinataires, et ce dans aucun des deux textes. Ce fut la même chose pour l'ensemble de son groupe. Pour la catégorie des fonctions du destinataire, dans le premier texte il a laissé 16,67 % de traces, alors que dans le deuxième texte, il a laissé 5,88 % de traces. C'est donc une diminution de 10,79 %. Il a mieux performé que son groupe dans les deux cas (5,89 % avant, 4,39 % après).

**Tableau 4.15**  
Appariement des sujets qui ont la note B en écriture (E20R / E13S)

Interpeller le destinataire													
		Pronoms			Gn dénominatifs			Titre du destinataire			Fonctions du destinataire		
Notes	Sujets	Texte 1	Texte2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.
B	E20R	Je : 0,61	Je : 1,57	+0,96	0,61	1,31	+0,7	0	0	0	16,67	5,88	-10,79
		Nous : 3,06	Nous : 1,04	-2,02									
		Vous : 0,41	Vous : 1,57	+1,16									
		On : 0,2	On : 0,26	+0,06									
		<b>Total :</b> 4,28	<b>Total :</b> 4,44	+0,16									
B	E13S	Je : 0,66	Je : 0,21	-0,45	0,44	0,64	+0,2	0	0	0	3,45	0	-3,45
		Nous : 0,44	Nous : 0,85	+0,41									
		Vous : 0,44	Vous : 0,21	-0,23									
		On : 0,66	On : 0	-0,66									
		<b>Total :</b> 2,2	<b>Total :</b> 1,27	-0,93									

N.B. Tous les résultats sont exprimés en pourcentage.

Le premier élément que nous pouvons remarquer est que l'enseignement explicite a eu un léger effet sur le nombre de *pronoms* laissés dans le second texte par rapport au premier texte. Le sujet a davantage utilisé le pronom *je* et le pronom *vous*, mais a moins utilisé le pronom *nous*. Ceci démontre une réelle compréhension de la valeur de chacun des pronoms à utiliser (MEQ, 1995). Il a su clairement définir sa prise de position en tant que scripteur et il a su garder une certaine distance par rapport à ses destinataires en s'adressant davantage à eux en utilisant le pronom *vous* et en utilisant moins le pronom *nous*, qui peut exprimer une certaine proximité avec les destinataires qui n'est pas toujours souhaitée dans un texte argumentatif (MEQ, 1995; Côté et Xanthopoulos, 2008). Par contre, il est à noter que ce sujet a moins bien performé que l'ensemble de son groupe dans le second texte. Également, en améliorant le nombre de traces en lien avec l'utilisation du Gn dénominatif, il a su créer une certaine distance. (Côté et Xanthopoulos, 2008) Un autre fait important à noter quant à ce sujet : dans le second texte, il a moins interpellé ses destinataires à l'aide de leurs fonctions que dans le premier texte, mais il a quand même mieux performé que le reste de son groupe.

Le sujet E13S, tant qu'à lui, a moins bien performé que son groupe (2). Dans le premier texte, le sujet E13S a laissé 2,2 % de pronoms, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé un peu moins (1,27 %). C'est donc une différence de 0,93 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 2, il performait moins bien que son groupe dans les deux cas (3,26 % avant et 3,15 % après). Pour la catégorie du Gn dénominatif, dans le premier texte il a laissé 0,44 % de traces, tandis que dans le deuxième, il en a laissé 0,64 %. C'est donc une légère amélioration de 0,2 %. Dans les deux textes, il a moins bien performé que l'ensemble de son groupe (0,74 % dans le premier et 0,81 % dans le deuxième). Pour la catégorie des fonctions du destinataire, dans le premier texte, il a laissé 3,45 % de traces, tandis que dans le deuxième texte, il n'a laissé aucune trace. C'est donc une différence de 3,45%. Dans le premier texte, il a légèrement mieux performé que l'ensemble de son groupe (3,42 %), mais dans le second texte, il a moins bien performé (3,06 %). Le sujet E13S a moins bien compris comment interpellier ses destinataires. Il a laissé peu de traces à l'aide de pronoms, ce qui montre qu'il n'a pas compris le sens de l'utilisation des pronoms. (MEQ, 1995) Il n'a pas jugé bon les utiliser : aucun des pronoms utilisés ne dépasse la barre de 1 %, et ce dans les deux textes. Malgré l'amélioration dans la catégorie des *Gn dénominatifs*, le sujet a aussi

moins performé que le reste de son groupe. En n'utilisant pas assez de *Gn dénominatifs*, de pronoms *je* et *vous*, le sujet n'a pas réussi à créer une distance avec ses destinataires, ce qui est très important à faire (Côté et Xanthopoulos, 2008). De plus, nous croyons qu'il n'a pas compris le rôle de ses destinataires, car il n'a utilisé aucune de leurs *fonctions* dans le second texte.

Donc, si nous comparons les résultats de ces deux sujets, nous pouvons remarquer que le sujet E3R a relativement bien performé par rapport à ses propres résultats et par rapport à l'ensemble de son groupe, ce qui n'est pas le cas pour le sujet E4S, qui n'a pas bien performé par rapport à ses propres résultats ni par rapport aux résultats obtenus par son groupe.

Le tableau 4.16 présente les résultats obtenus dans les différentes catégories de traces liées au destinataire pour les deux textes des deux sujets qui ont la note B en écriture (E20R et E13S) que nous avons appariés pour *Susciter l'intérêt du destinataire*. Il est à noter que tous les résultats sont présentés en pourcentage.

**Tableau 4.16**  
Appariement des sujets qui ont la note B en écriture (E20R / E13S)

Susciter l'intérêt du destinataire												
No-tes	Su-jets	Vocabulaire connotatif			Types de phrases			Formes de phrases			Figures de style	
		Tex-te 1	Tex-te 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Tex-te 1	Tex-te 2
B	E20R				Interrogative : 8,33	Interrogative : 17,65	+9,32	Impersonnelle : 4,17	Impersonnelle : 29,41	+25,24		
					Exclamative : 4,17	Exclamative : 11,76	+7,59	Emphatique : 0	Emphatique : 0 %	0	0	0
					Impérative : 4,17	Impérative : 11,76	+7,59					
					<b>Total :</b> 16,67	<b>Total :</b> 41,17	+24,5	<b>Total :</b> 4,17	<b>Total :</b> 29,41	+25,24		
B	E13S				Interrogative : 20,67	Interrogative : 22,22	+1,55	Impersonnelle : 3,45	Impersonnelle : 0	-3,45		
					Exclamative : 9,45	Exclamative : 3,7	-5,75	Emphatique : 10,34	Emphatique : 3,7	-6,64	0	0
					Impérative : 0	Impérative : 0	0					
					<b>Total :</b> 30,12	<b>Total :</b> 25,92	-4,2	<b>Total :</b> 13,79	<b>Total :</b> 3,7	-10,09		

N.B. Tous les résultats sont exprimés en pourcentage.



Nous pouvons constater, en regardant les résultats, que les deux sujets ont performé différemment. Dans le premier texte, le sujet E20R a laissé 3,47 % de mots de *vocabulaire connotatif*, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé davantage (7,83 %). C'est donc une amélioration de 4,36 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 1, au départ il performait moins bien que l'ensemble de son groupe (4,97 %), ainsi qu'après l'enseignement explicite (6,53 %). Pour la catégorie *Types de phrases*, il a laissé 16,67 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 41,17 %. C'est donc une amélioration de 24,5 %. Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'ensemble du groupe, il performait mieux bien que le reste des élèves dans le premier texte (16,01 %) et beaucoup mieux dans le deuxième texte (25,07 %). Pour la catégorie *Formes de phrases*, il a laissé 4,17 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième, il a laissé 29,41 % de traces. C'est donc une amélioration de 25,24 %. L'ensemble du groupe a mieux performé que ce sujet avant l'enseignement explicite (5,23 %), mais le sujet E20R a beaucoup mieux performé que le reste du groupe après (8,53 %). Pour la catégorie *Figures de style*, il n'a laissé aucune trace de ce type dans le premier texte ni dans le deuxième. L'ensemble du groupe a mieux performé que ce sujet dans les deux textes (1,46 % avant et 5,79 après). Nous pouvons constater que le sujet E20R a réellement compris comment susciter l'intérêt de ses destinataires, notamment en étant capable d'exprimer son attitude à l'égard de ses destinataires en utilisant davantage de mots de *vocabulaire connotatif* (Côté et Xanthopoulos, 2008). Nous pouvons remarquer également qu'après avoir reçu l'enseignement explicite, la quantité de traces a augmenté considérablement pour ce qui est de l'utilisation des *types* et des *formes de phrases*. En utilisant la *phrase interrogative*, par exemple, le sujet a démontré qu'il avait compris qu'il devait poser des questions à ses destinataires. Aussi, en utilisant beaucoup plus de *phrases impersonnelles*, il démontre qu'il a compris qu'il devait utiliser des marqueurs de modalité afin de montrer clairement son opinion à ses destinataires (Côté et Xanthopoulos, 2008). Il est important de relever que malgré l'enseignement explicite de la notion de destinataire, ce sujet n'a pas utilisé de figures de style afin de susciter l'intérêt de ses destinataires.

Dans le premier texte, quant à lui, le sujet E13S a laissé 7,3 % de mots de *vocabulaire connotatif*, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé moins (6,79 %). C'est donc une diminution de 0,51 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 2, au départ il perfor-



mais mieux que l'ensemble de son groupe (6,06 %), ainsi qu'après l'enseignement explicite (5,55 %). Pour la catégorie *Types de phrases*, il a laissé 30,12 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 25,92 %. C'est donc une diminution de 4,2 %. Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'ensemble du groupe, il performait mieux dans les deux textes (18,16 % avant et 18,21 % après). Pour la catégorie *Formes de phrases*, il a laissé 13,79 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième, il a laissé 3,7 % de traces. C'est donc une différence de 10,09 %. L'ensemble du groupe a légèrement moins bien performé que ce sujet dans le premier texte (7,95 %), alors que le sujet E5S a moins bien performé dans le deuxième texte (5,02 %). Pour la catégorie *Figures de style*, il n'a laissé aucune trace de ce type ni dans le premier texte ni dans le deuxième. L'ensemble du groupe a mieux performé dans les deux cas. Nous pouvons remarquer que pour toutes les catégories de traces, le sujet a moins bien performé dans le second texte que dans le premier, mais les résultats obtenus démontrent tout de même une compréhension de la façon de *susciter l'intérêt des destinataires*. De plus, dans la plupart des catégories, il a mieux performé que l'ensemble des sujets de son groupe. Il est intéressant de relever que ce sujet n'a laissé aucune trace en lien avec les *figures de style* dans les deux textes.

Donc, si nous comparons les résultats de ces deux sujets, nous pouvons remarquer que le sujet E20R a bien performé par rapport à ses propres résultats et a bien performé par rapport à l'ensemble de son groupe, ce qui démontre une réelle compréhension de comment *susciter l'intérêt des destinataires*. Pour ce qui est du sujet E4S, il n'a pas bien performé par rapport à ses propres résultats, mais a aussi relativement bien performé par rapport à l'ensemble de son groupe.

Pour résumer l'appariement des sujets E20R et E13S, nous pouvons constater que l'enseignement explicite de la notion de destinataire a clairement eu un effet sur les traces que le sujet E20R a laissées dans son second texte. Il a davantage compris comment interpeller ses destinataires et susciter leur intérêt. Quant au sujet E13S, il a moins bien compris comment interpeller ses destinataires, mais dans l'ensemble a compris comment susciter leur intérêt.

#### 4.4.5.5 Appariement de sujets qui ont la note C+ en écriture (E4R et E2S)

Le tableau 4.17 présente les résultats obtenus dans les différentes catégories de traces liées au destinataire pour les deux textes des deux sujets qui ont la note C+ en écriture (E4R et E2S) que nous avons appariés pour *Interpeller le destinataire*. Il est à noter que tous les résultats sont présentés en pourcentage.

Nous pouvons remarquer que les deux sujets ont performé un peu en-deçà des attentes, c'est-à-dire que les deux sujets n'ont pas amélioré le nombre de traces laissées dans leur second texte. Dans le premier texte, le sujet E4R a laissé 6,44 % de *pronoms*, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé moins (5,71 %). C'est donc une diminution de 0,73%. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 1, au départ il performait mieux que son groupe (3,97 %), ainsi qu'après l'enseignement explicite (5,04 %). Pour la catégorie du *Gn dénomi-natif*, dans le premier texte il a laissé 0,16 % de traces, tandis que dans le deuxième, il en a laissé 0,57 %. C'est donc une amélioration de 0,41 %. Dans les deux cas, il performait moins bien que son groupe (0,71 % dans le premier texte et 1,03 % dans le deuxième). Dans la catégorie *Titre du destinataire*, il n'a laissé aucune trace de ses destinataires, et ce dans aucun des deux textes. Ce fut la même chose pour l'ensemble de son groupe. Pour la catégorie des *fonctions du destinataire*, dans le premier texte il a laissé 13,79 % de traces, alors que dans le deuxième texte, il n'a laissé aucune trace. C'est donc une diminution importante de 13,79 %. Il a mieux performé que son groupe dans le premier texte (5,89 %), mais a moins bien performé dans le second (4,39 %).

**Tableau 4.17**  
Appariement des sujets qui ont la note C+ en écriture (E4R / E2S)

Interpeller le destinataire													
Notes	Sujets	Pronoms			Gn dénominatifs			Titre du destinataire			Fonctions du destinataire		
		Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.
C+	E4R	Je : 0,47	Je : 1,14	+0,67	0,16	0,57	+0,41	0	0	0	13,79	0	-13,79
		Nous : 3,77	Nous : 0	-3,77									
		Vous : 0,63	Vous : 3,43	+2,8									
		On : 1,57	On : 1,14	-0,43									
		<b>Total :</b> 6,44	<b>Total :</b> 5,71	-0,73									
		Je : 1,41	Je : 0	-1,41									
C+	E2S	Nous : 1,41	Nous : 0,53	-0,88	0,61	0	-0,61	0	0	0	5,56	7,14	+1,58
		Vous : 0,4	Vous : 0,27	-0,13									
		On : 0,4	On : 0,53	+0,13									
		<b>Total :</b> 3,62	<b>Total :</b> 1,33	-2,29									
		Je : 1,41	Je : 0	-1,41									
		Nous : 1,41	Nous : 0,53	-0,88									

N.B. Tous les résultats sont exprimés en pourcentage.

Nous pouvons remarquer que le sujet a utilisé moins de *pronoms* dans le second texte que dans le premier. Toutefois, ces *pronoms* ont été utilisés de façon pertinente en fonction de leur valeur. Le sujet a davantage utilisé le pronom *je* et le pronom *vous*, mais a moins utilisé le pronom *nous* : en fait, il ne l'a pas utilisé du tout dans le second texte. Ceci démontre une réelle compréhension de la valeur de chacun des pronoms à utiliser (MEQ, 1995). Il a su clairement définir sa prise de position en tant que scripteur et il a su garder une certaine distance par rapport à ses destinataires en s'adressant davantage à l'aide du pronom *vous* et en n'utilisant pas le pronom *nous*, qui peut exprimer une certaine proximité avec les destinataires qui n'est pas toujours souhaitée dans un texte argumentatif (MEQ, 1995; Côté et Xanthopoulos, 2008). Également, en améliorant le nombre de traces en lien avec l'utilisation du *Gn dénominatif*, il a su créer une certaine distance face à ses destinataires (Côté et Xanthopoulos, 2008). Toutefois, nous croyons qu'il n'a pas compris le rôle de ses destinataires, car il n'a utilisé aucune de leurs fonctions dans le second texte, ce qu'il avait bien fait dans le premier texte. L'enseignement explicite n'aura donc pas aidé ce sujet sur cet aspect.

Dans le premier texte, quant à lui, le sujet E2S a laissé 3,62 % de *pronoms*, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé moins (1,33 %). C'est donc une diminution de 2,29 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 2, au départ il performait mieux que son groupe (3,26 %), mais il a moins bien performé dans le deuxième texte (3,15 %). Pour la catégorie du *Gn dénominatif*, dans le premier texte il a laissé 0,61 % de traces, tandis que dans le deuxième, il n'en a laissé aucune. C'est donc une diminution de 0,61 %. Dans les deux textes, il a moins bien performé que l'ensemble de son groupe (0,74 % dans le premier et 0,81 % dans le deuxième). Dans la catégorie *Titre du destinataire*, il n'a laissé aucune trace de ses destinataires, et ce dans aucun des deux textes. Ce fut la même chose pour l'ensemble de son groupe. Pour la catégorie des *fonctions du destinataire*, dans le premier texte, il a laissé 5,56 % de traces, alors que dans le deuxième il en a laissé 7,14 %. C'est donc une amélioration de 1,58 %. Dans le premier texte, il a mieux performé que l'ensemble de son groupe dans les deux textes (3,42 % dans le premier texte et 3,06 dans le deuxième). Le sujet E2S a moins bien compris comment interpeller ses destinataires. Il a laissé peu de traces à l'aide de *pronoms*, ce qui montre qu'il n'a pas compris l'importance de leur utilisation (MEQ, 1995). Il n'a pas jugé bon les utiliser. Dans le second texte, jamais le sujet n'a utilisé le pronom *je*,

ce qui est particulier dans un texte argumentatif, car le scripteur ne peut pas exprimer son opinion de façon efficace et établir le bon rapport avec ses destinataires sans utiliser ce pronom essentiel dans la prise de position (MEQ, 1995). Ceci est de plus confirmé par le moins grand nombre de pronoms *vous* dans le second texte.

Donc, si nous comparons les résultats de ces deux sujets, nous pouvons remarquer que le sujet E4R a relativement bien performé par rapport à ses propres résultats et a bien performé par rapport à l'ensemble de son groupe, ce qui n'est pas le cas pour le sujet E2S, qui n'a pas bien performé par rapport à ses propres résultats ni par rapport aux résultats obtenus par son groupe.

Le tableau 4.18 présente les résultats obtenus dans les différentes catégories de traces liées au destinataire pour les deux textes des deux sujets qui ont la note C+ en écriture (E4R et E2S) que nous avons appariés pour *Susciter l'intérêt du destinataire*. Il est à noter que tous les résultats sont présentés en pourcentage.

**Tableau 4.18**  
Appariement des sujets qui ont la note C+ en écriture (E4R / E2S)

Susciter l'intérêt du destinataire													
		Vocabulaire connotatif		Types de phrases			Formes de phrases			Figures de style			
Notes	Sujets	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.
C+	E4R			+0,7	Interrogative : 3,45	Interrogative : 23,52	+20,07	Impersonnelle : 3,45	Impersonnelle : 5,88	+2,43	3,45	11,7 6	+8, 31
		Exclamative : 6,9	Exclamative : 11,76		+4,86	Emphatique : 0	Emphatique : 0	0					
		Impérative : 3,45	Impérative : 11,76		+8,31	Total : 3,45	Total : 5,88	+2,43					
		Total : 13,8	Total : 47,04		+33,24								
C+	E2S			+1,96	Interrogative 22,22	Interrogative 7,14	-15,08	Impersonnelle : 5,56	Impersonnelle : 21,43	+15,87	0	0	0
		Exclamative : 5,56	Exclamative : 0		-5,56	Emphatique : 5,56	Emphatique : 0	-5,56					
		Impérative : 5,56	Impérative : 0		-5,56	Total : 11,12	Total : 21,43	+10,31					
		Total : 33,34	Total : 7,14		-26,2								

N.B. Tous les résultats sont exprimés en pourcentage.

Nous pouvons constater en regardant les résultats que les deux sujets ont performé très différemment. Dans le premier texte, le sujet E4R a laissé 6,44 % de mots de *vocabulaire connotatif*, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé davantage (7,14 %). C'est donc une amélioration de 0,7 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 1, il performait mieux que l'ensemble de son groupe dans les deux textes (4,97 % dans le premier texte et 6,53 % dans le deuxième). Pour la catégorie *Types de phrases*, il a laissé 13,8 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 47,04 %. C'est donc une amélioration de 33,24 %. Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'ensemble du groupe, il performait moins bien que le reste des sujets au départ (16,01 %), mais beaucoup plus à la fin (25,07 %). Pour la catégorie *Formes de phrases*, il a laissé 3,45 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième, il a laissé 5,88 % de traces. C'est donc une amélioration de 2,43 %. L'ensemble du groupe a mieux performé que ce sujet, autant avant qu'après l'enseignement explicite (5,23 % avant et 8,53 % après). Pour la catégorie *Figures de style*, il a laissé 3,45 % de traces de ce type dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 11,76 %. C'est donc une amélioration de 8,31 %. Il a mieux performé que l'ensemble du groupe dans les deux textes (1,46 % dans le premier texte et 5,79 % dans le deuxième). Nous pouvons constater que le sujet a bien compris comment susciter l'intérêt de ses destinataires, notamment en étant capable d'exprimer son attitude à l'égard de ses destinataires en utilisant davantage de mots de vocabulaire connotatif (Côté et Xanthopoulos, 2008). Nous pouvons remarquer également qu'après avoir reçu l'enseignement explicite, la quantité de traces a augmenté considérablement pour ce qui est de l'utilisation des *types* et des *formes de phrases*. Aussi, en utilisant plus de *phrases impersonnelles*, il démontre qu'il a compris qu'il devait utiliser des marqueurs de modalité afin de montrer clairement son opinion à ses destinataires (Côté et Xanthopoulos, 2008). Il a également utilisé davantage de *figures de style*, ce qui lui a permis d'apporter une touche de créativité à son texte (MEQ, 1995).

Dans le premier texte, le sujet E2S a laissé 4,44 % de mots de *vocabulaire connotatif*, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé un peu plus (6,4 %). C'est donc une amélioration de 1,96 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 2, au départ il performait moins bien que l'ensemble de son groupe (6,06 %), mais après l'enseignement explicite, il performait mieux (5,55 %). Pour la catégorie *Types de phrases*, il a laissé 33,34 % de traces

dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 7,14 %. C'est donc une diminution importante de 26,2 %. Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'ensemble du groupe, il performait mieux bien que le reste des sujets au départ (18,16 %), mais à la fin, il performait moins bien (18,21 %). Pour la catégorie *Formes de phrases*, il a laissé 11,12% de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième, il a laissé 21,43 % de traces. C'est donc une amélioration de 10,31 %. L'ensemble du groupe a moins bien performé que ce sujet dans le premier texte (7,95 %), alors que le sujet E5S a beaucoup mieux performé dans le deuxième texte (5,02 %). Pour la catégorie *Figures de style*, il n'a laissé aucune trace de ce type ni dans le premier texte, ni dans le deuxième. L'ensemble du groupe a mieux performé que le sujet dans les deux textes (3,57 % dans le premier et 2,53 dans le deuxième). Le premier élément que nous pouvons remarquer est que ce sujet semblait avoir compris au départ comment susciter l'intérêt de ses destinataires, notamment par l'emploi de différents types de phrases. Dans le second texte, il a très peu utilisé ce type de traces, comparativement au premier texte. Par exemple, il a très peu utilisé la *phrase interrogative*, type de phrase qui permet au scripteur d'exprimer une demande d'information, de préciser certains éléments, etc. (MEQ, 1995). Ce sujet n'a pas compris la nécessité de poser des questions à ses destinataires. De plus, dans le second texte, il n'a pas utilisé de *phrases exclamatives* et de *phrases impératives*. Encore une fois, il n'a pas compris l'importance de les utiliser, notamment car ces types de phrases permettent d'exprimer ses sentiments et ses opinions (Chartrand *et al.*, 1999). À cause de tout ceci, dans le premier texte, il performait mieux que l'ensemble de son groupe, alors que ce n'était plus le cas dans le deuxième texte. Cependant, par l'emploi de la *phrase impersonnelle*, il a montré une certaine compréhension en voulant utiliser des marqueurs de modalités, car ceux-ci permettent, de façon générale, d'exprimer notre opinion.

Donc, si nous comparons les résultats de ces deux sujets, nous pouvons remarquer que le sujet E4R a bien performé par rapport à ses propres résultats et a bien performé par rapport à l'ensemble de son groupe ce qui démontre une réelle compréhension de comment susciter l'intérêt des destinataires. Pour ce qui est du sujet E2S, il a démontré en partie qu'il pouvait intéresser ses destinataires, mais n'a pas employé de façon efficace les *types de phrases*. Pour les autres catégories, il a mieux performé que l'ensemble de son groupe.



Pour résumer l'appariement des sujets E4R et E2S, nous pouvons constater que l'enseignement explicite de la notion de destinataire a clairement eu un effet sur les traces que le sujet E4R a laissées dans son second texte, surtout pour susciter l'intérêt de ses destinataires. Le sujet E2S a moins bien compris comment *interpeller ses destinataires*, mais dans l'ensemble a compris relativement bien comment *susciter leur intérêt*.

#### **4.4.5.6 Appariement de sujets qui ont la note C en écriture (E12R et E10S)**

Le tableau 4.19 présente les résultats obtenus dans les différentes catégories de traces liées au destinataire pour les deux textes des deux sujets qui ont la note C en écriture (E12R et E10S) que nous avons appariés pour *Interpeller le destinataire*. Il est à noter que tous les résultats sont présentés en pourcentage.

**Tableau 4.19**  
Appariement des sujets qui ont la note C en écriture (E12R / E10S)

Interpeller le destinataire													
Notes	Sujets	Pronoms			Gn dénominatifs			Titre du destinataire			Fonctions du destinataire		
		Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.
C	E12R	Je : 1	Je : 0,74	-0,26									
		Nous : 0,6	Nous : 1,49	+0,89									
		Vous : 1	Vous : 1,86	+0,86	0,8	0,93	+0,13	0	0	0	3,13	3,13	0
		On : 0	On : 0	0									
		<b>Total :</b> 2,6	<b>Total :</b> 4,09	+1,49									
C	E10S	Je : 1,83	Je : 1,29	-0,54									
		Nous : 1,38	Nous : 1,5	+0,12									
		Vous : 1,99	Vous : 1,72	-0,27	1,99	1,93	-0,06	0	0	0	2,63	3,13	+0,5
		On : 0,92	On : 0,86	-0,06									
		<b>Total :</b> 6,12	<b>Total :</b> 5,37 %	-0,75									

N.B. Tous les résultats sont exprimés en pourcentage.

Nous pouvons remarquer que les deux sujets ont performé différemment. Dans le premier texte, le sujet E12R a laissé 2,6 % de *pronoms*, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé davantage (4,09 %). C'est donc une amélioration de 1,49 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 1, dans les deux cas il performait moins bien que son groupe (3,97 % avant l'enseignement explicite et 5,04 après). Pour la catégorie du *Gn dénominatif*, dans le premier texte il a laissé 0,8 % de traces, tandis que dans le deuxième, il en a laissé 0,93 %. C'est donc une légère amélioration de 0,13 %. Au début, il performait mieux que son groupe (0,71 %), tandis qu'après, il performait moins bien (1,03 %). Dans la catégorie *Titre du destinataire*, il n'a laissé aucune trace de ses destinataires, et ce dans aucun des deux textes. Ce fut la même chose pour l'ensemble de son groupe. Pour la catégorie des *fonctions du destinataire*, dans le premier texte il a laissé 3,13 % de traces, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé aussi 3,13 %. Il a performé moins bien que son groupe dans les deux cas (5,89 % avant, 4,39 % après). Nous pouvons remarquer que le sujet a augmenté le nombre de traces des *pronoms* et des *Gn dénominatifs*. Cependant, dans les deux textes, il a moins bien performé que l'ensemble de son groupe. Aussi, il a laissé autant de traces dans le premier et dans le deuxième texte en lien avec la *fonction de ses destinataires*. Nous pouvons constater qu'il a bien compris comment choisir les pronoms à utiliser dans ses textes (MEQ, 1995).

Dans le premier texte, le sujet E10S a laissé 6,12 % de pronoms, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé moins (5,37 %). C'est donc une diminution de 0,75 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 2, au départ il performait mieux que son groupe (3,26 %), ainsi qu'à la fin (3,15 %). Pour la catégorie du *Gn dénominatif*, dans le premier texte il a laissé 1,99 % de traces, tandis que dans le deuxième, il en a laissé 1,93 %. C'est donc une légère diminution de 0,06 %. Dans les deux textes, il a mieux performé que l'ensemble de son groupe (0,74 % dans le premier et 0,81 % dans le deuxième). Dans la catégorie *Titre du destinataire*, il n'a laissé aucune trace de ses destinataires, et ce dans aucun des deux textes. Ce fut la même chose pour l'ensemble de son groupe. Pour la catégorie des *fonctions du destinataire*, dans le premier texte, il a laissé 2,63 % de traces, alors que dans le deuxième il en a laissé 3,13 %. C'est donc une amélioration de 0,5 %. Dans le premier texte, il a moins bien performé que l'ensemble de son groupe (3,42 %), mais dans le second texte, il a légèrement mieux performé (3,06 %). Nous pouvons remarquer que le sujet E10S a, de

façon générale, laissé moins de traces en lien avec ses destinataires, mais a tout de même mieux performé que l'ensemble des sujets de son groupe. La diminution dans le nombre de traces des *pronoms* est expliquée, entre autres, par le mauvais choix des pronoms à utiliser. En effet, il a moins utilisé le pronom *je* et le pronom *vous*, alors qu'il a davantage utilisé le pronom *nous*. En n'utilisant pas assez de pronoms *je* et *vous*, le sujet n'a pas réussi à créer une distance avec ses destinataires, ce qui est très important à faire (Côté et Xanthopoulos, 2008). De plus, avec l'utilisation du pronom *nous*, il garde une certaine proximité par rapport à ses destinataires, élément qui n'est pas nécessairement souhaité dans un texte argumentatif (Côté et Xanthopoulos, 2008).

Donc, si nous comparons les résultats de ces deux sujets, nous pouvons remarquer que le sujet E12R a relativement bien performé par rapport à ses propres résultats, mais a moins bien performé par rapport à l'ensemble de son groupe, ce qui n'est pas le cas pour le sujet E10S, qui n'a pas bien performé par rapport à ses propres résultats, mais qui a bien performé par rapport aux résultats obtenus par son groupe.

Le tableau 4.20 présente les résultats obtenus dans les différentes catégories de traces liées au destinataire pour les deux textes des deux sujets qui ont la note C en écriture (E12R et E10S) que nous avons appariés pour *Susciter l'intérêt du destinataire*. Il est à noter que tous les résultats sont présentés en pourcentage.

**Tableau 4.20**  
Appariement des sujets qui ont la note C en écriture (E12R / E10S)

Susciter l'intérêt du destinataire													
Vocabulaire connotatif			Types de phrases				Formes de phrases				Figures de style		
Notes	Sujets	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.
C	E12R	5,98	4,46	-1,52	Interrogative : 9,38	Interrogative : 9,38	0	Impersonnelle : 0	Impersonnelle : 0	0	0	0	0
					Exclamative : 0	Exclamative : 3,13	+3,13	Emphatique : 0	Emphatique : 0	0			
					Impérative : 6,25	Impérative : 9,38	+3,13	Total : 0	Total : 0	0			
					Total : 15,63	Total : 21,89	+6,26						
					Interrogative : 10,53	Interrogative : 21,88	+11,35	Impersonnelle : 5,26	Impersonnelle : 3,13	-2,13			
C	E10S	6,42	7.73	+1,31	Exclamative : 5,26	Exclamative : 9,38	+4,12	Emphatique : 2,63	Emphatique : 0	-2,63	2,63	6,25	+3,62
					Impérative : 2,63	Impérative : 0	-2,63	Total : 7,89	Total : 3,13	-4,76			
					Total : 18,42	Total : 31,26	+12,84						

N.B. Tous les résultats sont exprimés en pourcentage.

Dans le premier texte, le sujet E12R a laissé 5,98 % de mots de *vocabulaire connotatif*, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé moins (4,46 %). C'est donc une diminution de 1,52 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 1, au départ il performait mieux que l'ensemble de son groupe (4,97 %), mais moins bien après l'enseignement explicite (6,53 %). Pour la catégorie *Types de phrases*, il a laissé 15,63 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 21,89 %. C'est donc une amélioration de 6,26 %. Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'ensemble du groupe, il performait moins bien que le reste des sujets au départ (16,01 %) et un peu moins à la fin également (25,07 %). Pour la catégorie *Formes de phrases*, il n'a laissé aucune trace dans les deux textes. L'ensemble du groupe a mieux performé que ce sujet, autant avant qu'après l'enseignement explicite (5,23 % avant et 8,53 % après). Pour la catégorie *Figures de style*, il n'a laissé également aucune trace de ce type dans les deux textes. L'ensemble du groupe a mieux performé que ce sujet dans le premier texte (1,46 %), et également dans le second texte (5,79 %). Nous pouvons constater que le sujet a eu de la difficulté à *susciter l'intérêt de ses destinataires*. Bien qu'il ait amélioré ses propres résultats dans les *types de phrases*, il a utilisé moins de mots de *vocabulaire connotatif* et il n'a utilisé ni *forme de phrases*, ni *figure de style*. Dans le second texte, il a donc été moins en mesure d'exprimer son opinion, car il a moins utilisé de marqueurs de modalité (Côté et Xanthopoulos, 2008). Malgré l'enseignement explicite reçu, ce sujet n'a pas été en mesure de susciter l'intérêt sur tous les aspects de ses destinataires.

Dans le premier texte, quant à lui, le sujet E10S a laissé 6,42 % de mots de *vocabulaire connotatif*, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé plus (7,73%). C'est donc une amélioration de 1,31 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 2, au départ il performait mieux que l'ensemble de son groupe (6,06 %), ainsi qu'après l'enseignement explicite (5,55 %). Pour la catégorie *Types de phrases*, il a laissé 18,42 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 31,26 %. C'est donc une amélioration de 12,84 %. Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'ensemble du groupe, il performait légèrement mieux que le reste des sujets au départ (18,16 %), mais à la fin, il performait beaucoup mieux (18,21 %). Pour la catégorie *Formes de phrases*, il a laissé 7,89 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième, il a laissé 3,13 % de traces. C'est donc une diminution de 4,76 %. L'ensemble du groupe a légèrement mieux performé que ce sujet dans

le premier texte (7,95 %), ainsi que dans le deuxième texte (5,02 %). Pour la catégorie *Figures de style*, il a laissé 2,63 % de traces de ce type dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 6,25 %. C'est donc une amélioration de 3,62 %. L'ensemble du groupe a mieux performé au départ (3,57 %), mais a moins bien performé que ce sujet à la fin (2,53 %). Ce que nous pouvons constater, c'est que ce sujet a compris dans l'ensemble comment *susciter l'intérêt des destinataires*. Il a utilisé plus de mots de *vocabulaire connotatif* et plus de *phrases exclamatives*, entre autres. Ceci démontre qu'il a été plus en mesure d'exprimer son attitude à l'égard de ses destinataires (Côté et Xanthopoulos, 2008). De plus, nous pouvons remarquer que dans le deuxième texte, la quantité de traces a augmenté considérablement pour ce qui est de l'utilisation des *types de phrases*.

Donc, si nous comparons les résultats de ces deux sujets, nous pouvons remarquer que le sujet E12R a moins bien performé par rapport à ses propres résultats ainsi que par rapport à l'ensemble de son groupe ce qui démontre une moins bonne compréhension de comment *susciter l'intérêt des destinataires*. Pour ce qui est du sujet E10S, il a bien performé par rapport à ses propres résultats et a bien performé également par rapport à l'ensemble de son groupe.

Pour résumer l'appariement des sujets E12R et E10S, nous pouvons constater que l'enseignement explicite de la notion de destinataire a eu un effet sur les traces que le sujet E12R a laissées dans son second texte pour ce qui *d'interpeller ses destinataires*, mais ce type d'enseignement a eu moins d'effet quant à *susciter l'intérêt de ses destinataires*. Quant à lui, le sujet E10S a davantage compris comment *susciter l'intérêt de ses destinataires*, malgré qu'il n'ait pas reçu d'enseignement explicite.

#### 4.4.5.7 Appariement de sujets qui ont la note D+ en écriture (E10R et E1S)

Le tableau 4.21 présente les résultats obtenus dans les différentes catégories de traces liées au destinataire pour les deux textes des deux sujets qui ont la note D+ en écriture (E10R et E1S) que nous avons appariés pour *Interpeller le destinataire*. Il est à noter que tous les résultats sont présentés en pourcentage.



**Tableau 4.21**  
Appariement des sujets qui ont la note D+ en écriture (E10R / E1S)

Interpeller le destinataire														
		Pronoms			Gn dénominatifs			Titre du destinataire			Fonctions du destinataire			
Notes	Sujets	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	
D+	E10R	Je : 1,11	Je : 1,12	+0,01										
		Nous : 0,22	Nous : 1,68	+1,46										
		Vous : 0,44	Vous : 2,23	+1,79	0,22	1,68	+1,46	0	0	0	0	4,76 %	+4,76	
		On : 0	On : 0	0										
		Total : 1,77	Total : 5,03	+3,26										
D+	E1S	Je : 1,64	Je : 1,53	-0,11										
		Nous : 1,88	Nous : 1,78	-0,1										
		Vous : 2,11	Vous : 1,02	-1,09	0,7	1,02	+0,32	0	0	0	0	0	0	
		On : 0,47	On : 0,76	+0,29										
		Total : 6 10 %	Total : 5 09	-1,01										

N.B. Tous les résultats sont exprimés en pourcentage.

Nous pouvons remarquer que les deux sujets n'ont pas performé de la même façon. Dans le premier texte, le sujet E10R a laissé 1,77 % de *pronoms*, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé davantage (5,03 %). C'est donc une amélioration de 3,26 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 1, au départ il performait moins bien que son groupe (3,97 %), ainsi qu'après l'enseignement explicite (5,04 %) Pour la catégorie du *Gn dénominatif*, dans le premier texte il a laissé 0,22 % de traces, tandis que dans le deuxième, il en a laissé 1,68 %. C'est donc une amélioration de 1,46 %. Au début, il performait moins bien que son groupe (0,71 %), tandis qu'après, il performait mieux (1,03 %). Dans la catégorie *Titre du destinataire*, il n'a laissé aucune trace de ses destinataires, et ce dans aucun des deux textes. Ce fut la même chose pour l'ensemble de son groupe. Pour la catégorie des *fonctions du destinataire*, dans le premier texte il n'a laissé aucune trace, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé 4,76 %. Il a performé moins bien que son groupe dans le premier texte (5,89 %), mais a mieux performé dans le deuxième texte (4,39 %). Nous pouvons constater par les résultats obtenus par le sujet qu'après l'enseignement explicite de la notion de destinataire, il a laissé davantage de traces dans son texte. De plus, il performe mieux que l'ensemble des sujets du groupe. Il a compris comment interpeller ses destinataires, notamment par l'emploi des pronoms. Ceci démontre une réelle compréhension de la valeur de chacun des pronoms à utiliser (MEQ, 1995). Il a su clairement définir sa prise de position en tant que scripteur et il a su garder une certaine distance par rapport à ses destinataires en s'adressant davantage à eux à l'aide du pronom *vous* et en utilisant moins le pronom *nous*, qui peut exprimer une certaine proximité avec les destinataires qui n'est pas toujours souhaitée dans un texte argumentatif (MEQ, 1995; Côté et Xanthopoulos). Il a su également trouver quelques fonctions de ses destinataires et les utiliser afin de les interpeller de cette façon.

Dans le premier texte, le sujet E1S a laissé 6,10 % de pronoms, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé moins (5,09 %). C'est donc une diminution de 1,01 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 2, il performait mieux que son groupe dans les deux textes (3,26 % dans le premier texte et 3,15 % dans le deuxième), Pour la catégorie du *Gn dénominatif*, dans le premier texte il a laissé 0,7 % de traces, tandis que dans le deuxième, il en a laissé 1,02%. C'est donc une amélioration de 0,32 %. Dans le premier texte, il a légèrement moins bien performé que l'ensemble de son groupe (0,74 %) et mieux performé dans

le premier texte (0,81 %). Dans la catégorie *Titre du destinataire*, il n'a laissé aucune trace de ses destinataires, et ce dans aucun des deux textes. Ce fut la même chose pour l'ensemble de son groupe. Pour la catégorie des *fonctions du destinataire*, il n'a laissé aucune trace dans les deux textes. Il a moins bien performé que l'ensemble de son groupe dans les deux textes (3,42 % dans le premier texte et 3,06 % dans le second). Nous pouvons constater que le sujet E1S a laissé moins de traces liées à un *pronom*, mais a tout de même mieux performé que les autres sujets du groupe. Ce sujet a été moins en mesure d'établir un rapport clair avec ses destinataires dans son texte 2 en utilisant plus souvent le pronom *nous* que les pronoms *je* et *vous*. Il a donc mal évalué le choix des pronoms à utiliser afin de bien établir ce rapport (MEQ, 1995). Il n'a pas su non plus comprendre le rôle de ses destinataires à l'intérieur de ses textes, car en aucun cas il n'a utilisé leurs *fonctions*.

Donc, si nous comparons les résultats de ces deux sujets, nous pouvons remarquer que le sujet E10R a bien performé par rapport à ses propres résultats et a bien performé par rapport à l'ensemble de son groupe. Pour ce qui est du sujet E1S, il a bien performé par rapport à ses propres résultats et par rapport au reste des sujets du groupe, sauf pour les fonctions du destinataire. Pour la catégorie des pronoms, il a même légèrement mieux performé que le sujet E10R qui a reçu l'enseignement explicite du destinataire.

Le tableau 4.22 présente les résultats obtenus dans les différentes catégories de traces liées au destinataire pour les deux textes des deux sujets qui ont la note D+ en écriture (E10R et E1S) que nous avons appariés pour *Susciter l'intérêt du destinataire*. Il est à noter que tous les résultats sont présentés en pourcentage.

**Tableau 4.22**  
Appariement des sujets qui ont la note D+ en écriture (E10R / E1S)

Susciter l'intérêt du destinataire													
Notes	Sujets	Vocabulaire connotatif			Types de phrases			Formes de phrases			Figures de style		
		Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.
D+	E10R				Interrogative : 4,55	Interrogative : 14,29	+9,74	Impersonnelle : 0	Impersonnelle : 0	0			
		4,44	5,59	+1,15	Exclamative : 0	Exclamative : 4,76	+4,76	Emphatique : 0	Emphatique : 9,52	+9,52	0	9,52	+9,52
					Impérative : 0	Impérative : 0	0						
					<b>Total : 4,55</b>	<b>Total : 19,05</b>	<b>+14,5</b>	<b>Total : 0</b>	<b>Total : 9,52</b>	<b>+9,52</b>			
D+	E1S				Interrogative : 18,18	Interrogative : 10,34	-7,84	Impersonnelle : 3,03	Impersonnelle : 0	-3,03			
		5,4	3,31	-2,09	Exclamative : 0	Exclamative : 0	0	Emphatique : 3,03	Emphatique : 3,45	+0,42	0	0	0
					Impérative : 0	Impérative : 0	0						
					<b>Total : 18,18</b>	<b>Total : 10,34</b>	<b>-7,84</b>	<b>Total : 6,06</b>	<b>Total : 3,45</b>	<b>-2,61</b>			

N.B. Tous les résultats sont exprimés en pourcentage.

Nous pouvons constater en regardant les résultats que les deux sujets ont performé différemment. Dans le premier texte, le sujet E10R a laissé 4,44 % de mots de *vocabulaire connotatif*, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé davantage (5,59 %). C'est donc une amélioration de 1,15 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 1, au départ il performait moins bien que l'ensemble de son groupe (4,97 %), ainsi qu'après l'enseignement explicite (6,53 %). Pour la catégorie *Types de phrases*, il a laissé 4,55 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 19,05 %. C'est donc une amélioration de 14,5 %. Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'ensemble du groupe, il performait moins bien que le reste des sujets au départ (16,01 %) et un peu moins à la fin (25,07 %). Pour la catégorie *Formes de phrases*, il n'a laissé aucune trace dans le premier texte, alors que dans le deuxième, il en a laissé 9,52 %. C'est donc une amélioration de 9,52 %. L'ensemble du groupe a mieux performé que ce sujet dans le premier texte (5,23 %), mais le sujet a mieux performé que l'ensemble du groupe dans le deuxième texte (8,53 %). Pour la catégorie *Figures de style*, il n'a laissé aucune trace de ce type dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 9,52 %. C'est donc une amélioration de 9,52 %. L'ensemble du groupe a mieux performé que ce sujet dans le premier texte (1,46 %), mais le sujet a mieux performé dans le second texte (5,79 %). Nous pouvons constater que le sujet a compris comment susciter l'intérêt de ses destinataires. Il a amélioré ses résultats dans chacune des catégories de traces. Nous pouvons remarquer également qu'après avoir reçu l'enseignement explicite, la quantité de traces a augmenté considérablement pour ce qui est de l'utilisation des *types et des formes de phrases*. Il a également utilisé davantage de *figures de style*, ce qui lui a permis d'apporter une touche de créativité à son texte (MEQ, 1995). Cependant, pour chacune des catégories, sauf pour les *figures de style*, il a moins bien performé que l'ensemble des sujets de son groupe.

Dans le premier texte, quant à lui, le sujet E1S a laissé 5,4 % de mots de vocabulaire connotatifs, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé moins (3,31 %). C'est donc une diminution de 2,09 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 2, il performait moins bien que l'ensemble de son groupe avant et après l'enseignement explicite (6,06 % dans le premier texte et 5,55 % dans le deuxième). Pour la catégorie *Types de phrases*, il a laissé 18,18 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 10,34

%. C'est donc une diminution de 7,84 %. Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'ensemble du groupe, il performait légèrement mieux que le reste des sujets au départ (18,16 %), mais à la fin, il performait moins bien (18,21 %). Pour la catégorie *Formes de phrases*, il a laissé 6,06 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième, il a laissé 3,45 % de traces. C'est donc une diminution de 2,61 %. L'ensemble du groupe a mieux performé que ce sujet dans le premier texte (7,95 %), alors que le sujet E1S a aussi moins bien performé dans le deuxième texte (5,02 %). Pour la catégorie *Figures de style*, il n'a laissé aucune trace de ce type dans le premier texte, ni dans le deuxième. L'ensemble du groupe a mieux performé au départ et à la fin (3,57 % dans le premier texte et 2,53 % dans le second texte). Le premier élément que nous pouvons remarquer est que ce sujet n'a pas compris que pour susciter l'intérêt des destinataires, il faut utiliser différents *types de phrases* et les varier. En effet, il a peu utilisé la *phrase interrogative* dans son deuxième texte. Ce sujet n'a pas compris la nécessité de poser des questions à ses destinataires. De plus, dans les deux textes, il n'a pas utilisé de *phrases exclamatives* ni de *phrases impératives*. Encore une fois, il n'a pas compris l'importance de les utiliser—Également, il n'a pas utilisé de *figures de style* dans les deux textes, donc il n'a pas apporté ce type d'originalité dans ses textes (MEQ, 1995).

Donc, si nous comparons les résultats de ces deux sujets, nous pouvons remarquer que le sujet E10R a beaucoup mieux performé par rapport à ses propres résultats ce qui démontre une bonne compréhension de comment susciter l'intérêt des destinataires. Cependant, il performe moins bien que le reste du groupe. Pour ce qui est du sujet E1S, il a beaucoup moins bien performé par rapport à ses propres résultats et à l'ensemble de son groupe.

Pour résumer l'appariement des sujets E10R et E1S, nous pouvons constater que l'enseignement explicite de la notion de destinataire a eu un effet sur les traces que le sujet E12R a laissées dans son second texte pour ce qui est d'interpeller ses destinataires et de susciter l'intérêt de ses destinataires. Il a tout de même moins bien performé que l'ensemble des sujets du groupe 1. Quant à lui, le sujet E10S a moins compris comment interpeller et susciter l'intérêt de ses destinataires, en plus de moins bien performer que le reste des sujets du groupe 2.

#### 4.4.5.8 Appariement de sujets qui ont la note D en écriture (E22R et E16S)

Le tableau 4.23 présente les résultats obtenus dans les différentes catégories de traces liées au destinataire pour les deux textes des deux sujets qui ont la note D en écriture (E22R et E16S) que nous avons appariés pour *Interpeller le destinataire*. Il est à noter que tous les résultats sont présentés en pourcentage.

**Tableau 4.23**  
Appariement des sujets qui ont la note D en écriture (E22R / E16S)

Interpeller le destinataire													
		Pronoms			Gn dénominatifs			Titre du destinataire			Fonctions du destinataire		
Notes	Sujets	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.
D	E22R	Je : 0	Je : 0	0									
		Nous : 0,2	Nous : 0	-0,2									
		Vous : 0	Vous : 0,75	+0,75	0,2	0,38	+0,18	0	0	0	4,77	0	-4,77
		On : 1,61	On : 0	-1,61									
		Total : 1,81	Total : 0,75	-1,06									
D	E16S	Je : 0,88	Je : 1,08	+0,2									
		Nous : 0,22	Nous : 0,22	0									
		Vous : 0,22	Vous : 0,43	+0,21	0,88	1,08	+0,2	0	0	0	0	5,56	+5,56
		On : 1,32	On : 0,22	-1,1									
		Total : 2,64	Total : 1,95	-0,69									

N.B. Tous les résultats sont exprimés en pourcentage



Dans le premier texte, le sujet E22R a laissé 1,81 % de pronoms, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé moins (0,75 %). C'est donc une diminution de 1,06 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 1, il performait moins bien que son groupe dans les deux textes (3,97 % dans le premier et 5,04 % dans le deuxième texte. Pour la catégorie du *Gn dénominatif*, dans le premier texte il a laissé 0,2 % de traces, tandis que dans le deuxième, il en a laissé 0,38 %. C'est donc une amélioration de 0,18 %. Encore une fois, dans les deux cas il performait moins bien que l'ensemble de son groupe (0,71 % dans le premier texte et 1,03 % dans le deuxième). Dans la catégorie *Titre du destinataire*, il n'a laissé aucune trace de ses destinataires, et ce dans aucun des deux textes. Ce fut la même chose pour l'ensemble de son groupe. Pour la catégorie des *fonctions du destinataire*, dans le premier texte il a laissé 4,77 % de traces, alors que dans le deuxième texte, il n'a laissé aucune trace. C'est donc une diminution de 4,77 %. Il a performé moins bien que son groupe dans les deux cas (5,89 % avant, 4,39 % après). Nous pouvons constater sans aucun doute que sujet n'a pas compris comment *interpeller son destinataire*. Dans le second texte, le seul pronom utilisé est le *vous* et à très faible fréquence. En aucun cas, il n'a établi de rapport entre lui et son destinataire, notamment en utilisant le pronom *je* (MEQ, 1995). Il a utilisé quelques *Gn dénominatifs*, mais très peu. De plus, il ne comprend pas le rôle que doit jouer un destinataire dans un texte argumentatif, car il n'a utilisé aucune fonction de ses destinataires dans le second texte (MEQ, 1995).

Le sujet E16S, tant qu'à lui, a aussi moins bien performé que son groupe (2). Dans le premier texte, le sujet E16S a laissé 2,64 % de pronoms, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé moins (1,95 %). C'est donc une diminution de 0,69 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 2, au départ il performait moins bien que son groupe (3,26 %), ainsi qu'après (3,15 %). Pour la catégorie du *Gn dénominatif*, dans le premier texte il a laissé 0,88 % de traces, tandis que dans le deuxième, il en a laissé 1,08 %. C'est donc une légère amélioration de 0,2 %. Dans les deux textes, il a mieux performé que l'ensemble de son groupe (0,74 % dans le premier et 0,81 % dans le deuxième). Dans la catégorie *Titre du destinataire*, il n'a laissé aucune trace de ses destinataires, et ce dans aucun des deux textes. Ce fut la même chose pour l'ensemble de son groupe. Pour la catégorie des *fonctions du destinataire*, dans le premier texte, il n'a laissé aucune trace, alors que dans le deuxième il en a laissé

5,56%. C'est donc une amélioration de 5,56 %. Dans le premier texte, il a moins bien performé que l'ensemble de son groupe (3,42 %), mais dans le second texte, il a mieux performé (3,06 %). Nous pouvons constater que le sujet utilise très peu de *pronoms* afin d'interpeller ses destinataires. Il a surtout utilisé le pronom *je* afin d'exprimer clairement son opinion, mais a très peu établi de rapport entre lui et ses destinataires, car il a très peu utilisé le pronom *vous* (MEQ, 1995; Côté et Xanthopoulos, 2008). Cependant, il a compris en partie le rôle de ses destinataires, car il a utilisé davantage leurs fonctions.

Donc, si nous comparons les résultats de ces deux sujets, nous pouvons remarquer que les deux sujets interpellent peu leurs destinataires. Ceci s'explique par le fait qu'ils utilisent peu de pronoms et établissent mal le rapport à entretenir avec eux. De plus, ces sujets performant moins bien que l'ensemble des sujets de leur groupe respectif.

Le tableau 4.24 présente les résultats obtenus dans les différentes catégories de traces liées au destinataire pour les deux textes des deux sujets qui ont la note D en écriture (E22R et E16S) que nous avons appariés pour *Susciter l'intérêt du destinataire*. Il est à noter que tous les résultats sont présentés en pourcentage.

**Tableau 4.24**  
Appariement des sujets qui ont la note D en écriture (E22R / E16S)

Susciter l'intérêt du destinataire														
Vocabulaire connotatif				Types de phrases			Formes de phrases			Figures de style				
Notes	Sujets	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	Texte 1	Texte 2	Diff.	
D	E22R				Interrogative : 4,17	Interrogative : 6,67	+2,5	Impersonnelle : 20,83	Impersonnelle : 0	-20,83				
					Exclamative : 0	Exclamative : 0	0							
			4,23	10,57	+6,34	Impérative : 0	Impérative : 0	0	Emphatique : 4,17	Emphatique : 0 %	-4,17	0	6,67	+6,67
						<b>Total : 4,17</b>	<b>Total : 6,67</b>	<b>+2,5</b>	<b>Total : 25</b>	<b>Total : 0</b>	<b>-25</b>			
D	E16S				Interrogative : 5,26	Interrogative : 11,11	+5,85	Impersonnelle : 0	Impersonnelle : 5,56	+5,56				
			4,61	4,33	-0,28	Exclamative : 0	Exclamative : 0	0	Emphatique : 5,27	Emphatique : 16,67	+11,4	0	0	0
						Impérative : 0	Impérative : 5,56	+5,56						
						<b>Total : 5,26</b>	<b>Total : 16,67</b>	<b>+11,41</b>	<b>Total : 5,27</b>	<b>Total : 22,23</b>	<b>+16,96</b>			

N.B. Tous les résultats sont exprimés en pourcentage.

Dans le premier texte, le sujet E22R a laissé 4,23 % de mots de vocabulaire connotatifs, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé davantage (10,53 %). C'est donc une amélioration de 6,34 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 1, au départ il performait moins bien que l'ensemble de son groupe (4,97 %), mais après l'enseignement explicite il performait mieux (6,53 %). Pour la catégorie *Types de phrases*, il a laissé 4,17 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 6,67 %. C'est donc une amélioration de 2,5 %. Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'ensemble du groupe, il performait moins bien que le reste des sujets au départ (16,01 %) ainsi qu'à la fin (25,07 %). Pour la catégorie *Formes de phrases*, il a laissé 25 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième, il n'a laissé aucune trace. C'est donc une diminution très importante de 25 %. L'ensemble du groupe a moins bien performé que ce sujet avant l'enseignement explicite (5,23 %), mais après l'enseignement explicite, le sujet a moins bien performé (8,53 %). Pour la catégorie *Figures de style*, il n'a laissé aucune trace de ce type dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 6,67 %. C'est donc une amélioration de 6,67 %. L'ensemble du groupe a mieux performé que ce sujet dans le premier texte (1,46 %), mais le sujet a mieux performé dans le second texte (5,79 %). Nous pouvons constater que le sujet a compris en partie comment *susciter l'intérêt de ses destinataires*. Il a compris, en utilisant davantage de mots de *vocabulaire connotatif*, qu'il était important d'exprimer son opinion, mais il n'a pas utilisé de *phrases exclamatives*, ce qui l'a empêché de solidifier cette opinion. Aussi, il a amélioré ses résultats dans la catégorie *Types de phrases*, mais dans son ensemble, en a utilisé très peu si l'on compare ces résultats au reste du groupe. Ceci est démontré également par le fait qu'il n'a utilisé aucune *phrase impersonnelle* dans le second texte, alors qu'il en avait utilisées plusieurs dans le premier texte. On peut donc remarquer que le sujet a amélioré ses résultats dans presque toutes les catégories, ce qui démontre une certaine compréhension de la notion de destinataire.

Dans le premier texte, quant à lui, le sujet E16S a laissé 4,61 % de mots de *vocabulaire connotatif*, alors que dans le deuxième texte, il en a laissé moins (4,33 %). C'est donc une diminution de 0,28 %. Si l'on compare ces résultats à l'ensemble du groupe 2, au départ il performait moins bien que l'ensemble de son groupe (6,06 %), ainsi qu'après l'enseignement explicite (5,55 %). Pour la catégorie *Types de phrases*, il a laissé 5,26 % de

traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième il en a laissé 16,67 %. C'est donc une amélioration de 11,41 %. Si l'on compare ces résultats avec ceux de l'ensemble du groupe, il performait moins bien que le reste des sujets au départ (18,16 %) et à la fin (18,21 %). Pour la catégorie *Formes de phrases*, il a laissé 5,27 % de traces dans le premier texte, alors que dans le deuxième, il a laissé 22,23 % de traces. C'est donc une amélioration de 16,96 %. L'ensemble du groupe a mieux performé que ce sujet dans le premier texte (7,95 %), alors que le sujet E5S a mieux performé dans le deuxième texte (5,02 %). Pour la catégorie *Figures de style*, il n'a laissé aucune trace de ce type dans le premier texte, ni dans le deuxième. L'ensemble du groupe a mieux performé au départ (3,57 %) et à la fin (2,53 %). Nous pouvons remarquer que le sujet a amélioré ses résultats dans les catégories *Types et formes de phrases*. Il a compris qu'il devait poser des questions afin de susciter l'intérêt de ses destinataires, mais c'est tout ce qu'il fait. De plus, ses résultats sont inférieurs à ceux obtenus par les autres sujets du groupe 2. Il a utilisé moins de mots de *vocabulaire connotatif* afin d'exprimer son opinion et il ne l'a pas clarifiée en utilisant des *phrases exclamatives* (MEQ, 1995). Cependant, il a compris qu'il devait utiliser différentes formes de phrases en insérant des *phrases impersonnelles* et des *phrases emphatiques*. De plus, il n'a pas utilisé de figures de style afin de mettre un peu d'originalité dans son texte. (MEQ, 1995).

Donc, si nous comparons les résultats de ces deux sujets, nous pouvons remarquer que le sujet E22R a mieux performé par rapport à ses propres résultats de façon générale (sauf pour les *formes de phrases*), ce qui démontre une certaine compréhension de comment *susciter l'intérêt des destinataires*. Cependant, en laissant moins de traces, il performe moins bien que le reste du groupe. Pour ce qui est du sujet E16S, il a beaucoup mieux performé par rapport à ses propres résultats, mais il a bien moins fait que les sujets de son groupe.

Pour résumer l'appariement des sujets E22R et E16S, nous pouvons constater que l'enseignement explicite de la notion de destinataire a eu un effet sur les traces que le sujet E12R a laissées dans son second texte pour ce qui est de susciter l'intérêt de ses destinataires, mais peu pour ce qui est de les interpeller. Il a tout de même moins bien performé que

l'ensemble des sujets du groupe 1. Quant à lui, le sujet E10S a lui aussi compris comment susciter l'intérêt de ses destinataires, mais pas les interpeller.

Pour conclure ce chapitre, nous avons pu constater que les sujets du groupe 2 (celui qui n'a pas reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire) ne se sont pas améliorés dans la quantité et la qualité des traces qu'ils ont laissées dans le second texte lorsqu'on les compare à ceux obtenus dans le premier texte. Les résultats obtenus quant à *l'interpellation des destinataires* n'avaient pratiquement pas changé, tandis que ceux obtenus quant à *susciter l'intérêt des destinataires* avaient régressé. Nous ne pouvons affirmer concrètement que c'est le fait de ne pas avoir reçu d'enseignement explicite qui a fait en sorte d'obtenir ces résultats. Cependant, nous pouvons affirmer que si les sujets avaient reçu l'enseignement explicite, ils auraient probablement pu améliorer leurs résultats, comme cela a été le cas pour les sujets qui l'ont reçu.

Pour ce qui est de l'appariement des sujets, nous pouvons constater que, très souvent, les sujets ayant reçu l'enseignement explicite ont mieux performé que les sujets n'ayant pas reçu cet enseignement. Ceci est marquant lorsqu'il s'agit de *susciter l'intérêt des destinataires*. Cet appariement nous a permis de constater que deux sujets de même calibre pouvaient performer de façon différente selon le fait qu'ils aient reçu un enseignement explicite ou non. La méthode de l'appariement nous a également permis de voir que les sujets dont la note en écriture se situait entre C+ et D n'ont pas nécessairement performé plus que les sujets de leur groupe, mais plusieurs se sont améliorés par rapport à leurs résultats respectifs. Ceci est déjà très bien. Par exemple, les élèves plus faibles ayant reçu un enseignement explicite se sont grandement améliorés, alors que ceux qui n'ont pas reçu ce type d'enseignement sont restés au même stade. Pour les élèves considérés comme étant dans la moyenne, les mêmes constatations s'appliquent. Enfin, les élèves plus forts sont restés au même stade puisqu'ils avaient déjà compris comment interpeller et susciter l'intérêt d'un destinataire. Bref, peu importe la force des élèves, l'enseignement explicite a eu un effet sur eux, sauf pour les élèves forts. Ils ont mieux compris la notion de destinataire ou ils ont consolidé leurs acquis. Aussi, il est important de mentionner que la séquence d'enseignement dans laquelle nous avons appliqué

les principes de l'enseignement explicite fut de courte durée (environ 10 cours), car nous devons respecter le calendrier scolaire de l'école dans laquelle notre expérimentation a eu lieu. Cet enseignement, malgré le fait qu'il ait été relativement court, a permis tout de même à plusieurs sujets de comprendre davantage la notion de destinataire et d'augmenter la quantité de traces et d'améliorer la qualité de ces traces. Nous croyons qu'un enseignement plus long et plus intense aurait pu contribuer à faire augmenter davantage la quantité de traces liées à la notion de destinataire.

## CONCLUSION

Si plusieurs chercheurs s'entendent pour dire qu'il est important de tenir compte du destinataire d'un texte dans le processus d'écriture, ils remarquent toutefois que les scripteurs ont de la difficulté à bien intégrer cette notion dans leurs textes. Aussi, malgré que ces chercheurs insistent sur le fait qu'il est important d'enseigner cette notion, ils ont remarqué que les enseignants étaient peu à l'aise pour l'enseigner et passaient trop rapidement par-dessus l'enseignement de cette notion. Écrire un texte de qualité devient donc plus difficile pour les jeunes scripteurs. C'est ce que nous avons tenté de démontrer dans nos deux premiers chapitres.

Nous avons été en mesure de présenter les résultats obtenus, en fonction des objectifs de notre recherche. Dans un premier temps, nous avons présenté les différents résultats obtenus **avant** que les sujets du groupe 1 reçoivent l'enseignement explicite et nous les avons interprétés. Nous avons donc constaté les différentes traces laissées par les sujets : ils laissaient, de façon générale, peu de traces en quantité et en qualité. Ils semblent éprouver de la difficulté dans la compréhension de cette notion essentielle à leur réussite. En effet, ils interpellaient leurs destinataires, mais semblaient être peu en mesure de susciter leur intérêt de façon efficace. De plus, ils avaient de la difficulté à déterminer le rôle de leurs destinataires et ils étaient incapables d'établir un rapport clair entre eux et leurs destinataires.

Dans un deuxième temps, nous avons présenté les différents résultats obtenus **après** que les sujets du groupe 1 aient reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire et nous les avons interprétés. Nous avons étudié les différentes traces laissées par les sujets : ils laissaient, de façon générale, plus de traces, en quantité et en qualité qu'avant d'avoir reçu l'enseignement explicite. Ils semblaient comprendre davantage la notion de destinataire. En effet, ils interpellaient leurs destinataires de façon plus efficace,



en choisissant, notamment, des pronoms plus adaptés à la situation d'écriture. De plus, ils ont compris comment susciter l'intérêt de leurs destinataires et les traces laissées dans leurs textes ont fait la preuve qu'ils avaient également compris le rôle que jouaient leurs destinataires dans leur texte. Ils ont aussi mieux adapté leur propos à la situation d'écriture, notamment, en choisissant les bons types et formes de phrases à utiliser afin d'exprimer leur point de vue de façon efficace.

Dans un troisième temps, nous avons comparé ces différents résultats entre eux et nous les avons interprétés. Nous avons constaté les différentes traces laissées par les sujets : après l'enseignement explicite, les sujets ont davantage compris comment interpeller et susciter l'intérêt de leurs destinataires. Nous avons pu constater que les sujets étaient davantage en mesure d'interpeller leurs destinataires et de susciter leur intérêt **après** avoir reçu l'enseignement explicite de la notion de destinataire.

Enfin, dans un quatrième temps, nous avons présenté les résultats des sujets du groupe 2, qui n'avaient pas reçu l'enseignement explicite, et nous les avons interprétés. Nous avons constaté que les sujets de ce groupe étaient moins en mesure de présenter des traces pertinentes à l'égard de leurs destinataires. Ils interpellaient leurs destinataires, mais semblaient être moins en mesure de susciter leur intérêt de façon efficace. Ensuite, nous avons analysé et interprété les résultats obtenus par 16 sujets ayant des résultats équivalents en écriture et qui ont été appariés : 8 sujets du groupe 1 et 8 sujets du groupe 2. Nous avons constaté, de façon générale, que deux sujets de même calibre ne laissent pas le même nombre de traces liées aux destinataires et que la qualité de ces traces est différente. En effet, les sujets ayant reçu l'enseignement explicite ont, de façon générale, laissé plus de traces de qualité, car ils ont eu l'opportunité de mieux comprendre le rôle des différentes composantes à prendre en compte lorsqu'on écrit un texte (scripteur, sujet, destinataires, forme) (Pfister et Petrick, 1980). Ils ont davantage compris le rôle qu'ils avaient à jouer en tant que scripteur dans leur texte argumentatif, et par le fait même, ont

mieux compris comment écrire un texte de qualité en établissant un lien avec leurs destinataires. Ils ont compris le rôle de leurs destinataires. De ce fait, ils ont donc été en mesure de mieux interpeller leurs destinataires et de susciter leur intérêt à l'aide de traces pertinentes et cohérentes, ce qui ne fut pas nécessairement le cas de sujets du groupe 2. Ces derniers ont moins compris comment interpeller et susciter l'intérêt de leurs destinataires de façon efficace. Ils ont moins bien compris le rôle qu'ils avaient à jouer à l'intérieur de leur texte et le rôle que leurs destinataires devaient jouer également dans leur texte.

Puisque nous avons élaboré cette recherche, que nous avons mis en place la séquence d'enseignement, que nous avons effectué nous-même la recherche et la collecte de données ainsi que l'analyse de ces données, nous sommes conscient qu'il peut y avoir certaines limites. Cependant, puisque nous connaissions assez bien la notion de destinataire et que nous connaissions bien les élèves que nous avions devant nous, nous ne pouvons qu'en tirer des avantages et ainsi favoriser les apprentissages des élèves.

Les résultats que nous avons obtenus sont intéressants dans la mesure où la plupart des sujets semblent avoir tiré un effet bénéfique de l'enseignement explicite de la notion de destinataire et que ceux qui n'ont pas reçu cet enseignement sont restés stables ou ont laissé moins de traces dans un deuxième texte que dans un premier. L'enseignement explicite a donc permis à la plupart des sujets du groupe 1 de comprendre l'importance d'interpeller et de susciter l'intérêt de leurs destinataires dans leurs textes. Il est important de mentionner à nouveau que notre séquence d'enseignement, basée sur les principes de l'enseignement explicite, fut de courte durée, car nous devons respecter les différentes contraintes liées à l'école où nous avons fait notre expérimentation. Il serait intéressant de constater les différences dans les résultats d'une future recherche, dans laquelle un enseignement plus prolongé de la notion de destinataire, basé sur les mêmes principes de l'enseignement explicite, serait effectué. Nous croyons que les effets de cet enseignement prolongé auraient un impact positif encore plus grand sur la quantité

des traces laissées dans les textes, mais surtout sur la qualité de ces traces. Nous croyons que nous avons été capable de montrer aux enseignants de français qu'il est possible d'enseigner la notion de destinataire à leurs élèves. Cependant, il faut tout de même connaître nous-mêmes les différentes façons d'interpeller ses destinataires et de les intéresser.

Dans notre recherche, il aurait été intéressant de se concentrer davantage sur les élèves en plus grande difficulté et de constater davantage les effets d'un enseignement explicite sur ce type d'élève. Il serait également intéressant de vérifier, dans d'autres recherches, si l'enseignement explicite a eu autant d'impact sur l'apprentissage d'autres notions liées à l'écriture d'un texte argumentatif.

## RÉFÉRENCES

- Anderson, J. R. 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bayette, N., C. Côté, C. Diotte, C. George et I. Glémaud. 2009. *Entracte*. Laval : Éditions Grand Duc (HRW).
- Bellosta, M.-C., C. Gauthier, M. Mellouki, D. Simard, S. Bissonnette et M. Richard. 1999. Quelles sont les pédagogies efficaces ? Rapport de recherche préparé pour le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC). Québec : Université Laval.
- Berkenkotter, C. 1981. «Understanding a writer's awareness of audience». *College, Composition and Communication*, no 32, p. 388-399.
- Blain, R. 1993. «L'enseignement stratégique». *Québec français*, no 88, p. 51-54.
- Brooke, R. et J. Hendricks. 1989. *Audience Expectations and Teacher Demands*. Conference on College Composition and Communication of the National Council of Teachers of English, Orlando, FL.
- Chartrand, S., D. Aubin, R. Blain et C. Simard. 1999. *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*. Saint-Laurent: Graficor (Chenelière Éducation).
- Cohen, M. et M. Riel 1989. «The effect of Distant Audiences on Students' Writing». *American Educational Research Journal*, vol.26, no 2, p. 143-159.
- Côté, L. et N. Xanthopoulos. 2008. *La grammaire au secondaire*. Laval, Éditions Grand Duc.
- Ede, L. 1979. «On audience and composition». *College, Composition and communication*, no 35, p. 155-171.
- Ede, L. 1984 «Audience: An Introduction to Research», *College, Composition and Communication*, vol.35, no 2, p.140-154.
- Ede, L. et A. Lunsford. 1984 «Audience Addressed/Audience Invoked: The Role of Audience in Composition Theory and Pedagogy». *College, Composition and Communication*, vol. 35, p.155-171.
- Flower, L. 1979. «Writer-based prose : A cognitive basis for problem in writing». *College English*, no 41, p. 19-37.
- Flower, L. 1981. *Problem-Solving Strategies for Writing*. New York : Harcourt Brace.

- Flower, L. 1994. *The Construction of Negotiated Meaning: A Social Cognitive Theory of Writing*. Carbondale, IL: Southern Illinois Press.
- Fortier, G. et G. Lusignan. 1990 *Révision de texte en fonction d'un changement d'audience au secondaire*. Montréal : Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Gauthier C., M. Mellouki, D. Simard, S. Bissonnette et M. Richard 2004. *Interventions pédagogiques et réussite scolaire, des élèves provenant de milieux défavorisés : une revue de littérature. Rapport de recherche préparé pour le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC)*. Québec : Université Laval.
- Grabe, W., et R.B. Kaplan. 1996. *Theory and Practice of Writing: An Applied Linguistic Perspective*. New York: Addison Wesley Longman.
- Hayes, J. R. et L.S. Flower. 1981. «Writing as Problem Solving». *Visible language*, vol.4, no 14, p. 388-399.
- Hayes, J. R. 1995. «Un nouveau modèle du processus d'écriture». In *La production de textes, vers un nouveau modèle d'enseignement de l'écriture*, sous la dir. de J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond, p.49-73. Montréal : Logiques.
- Hayes, J. R. 1998. Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In *La rédaction de textes. Approches cognitives*, sous la dir. de A. Piolat et A. Pélissier, p. 51-101. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Lachance, M. et I. Lacroix. *Portail*. Anjou : Éditions CEC.
- Léger, V., F. Morin et J. Ostiguy. 2000. *En toutes lettres (Référentiel)*. Boucherville : Graficor.
- Long, R.C. 1980 «Writer-Audience Relationships : Analysis or Invention». *College Composition and Communication*, vol. 31, no 2, p. 221-226.
- Lonf, R.C. 1990. «The Writer's Audience: fact or Fiction.» In *A Sense of Audience in Written Communication*, sous la dir de G. De Kirsch et D. H. Roen, p.73-84. Newbury Park : Sages Publications.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). 1995. *Programme d'études. Le français, enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). 2009. *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2002-2003. *Grille d'évaluation de la compétence écrire un texte argumentatif*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction générale de la formation des jeunes.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). 2009, *Grille d'évaluation de la compétence écrire un texte argumentatif*. Québec : Gouvernement du Québec, Direction générale de la formation des jeunes.
- Paliscar, A.S. et L. Klenk. 1992. «Fostering Literacy Learning in Supportive Contexts». *Journal of Learning Disabilities*, vol. 25, no 4, p. 211-225.
- Pfister, F.R. et J.F. Petrick. 1980. «A heuristic Model for Creating a Writer's Audience». *College, Composition and Communication*, vol.31, no 2, p. 213-220.
- Reuter, Y. 1989. «L'enseignement de l'écriture: Histoire et problématique». *Pratique*, vol.61, p. 68-90.
- Reuter, Y. 1996. *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- Richard, S. 2001. *Conquêtes (Répertoires)*. Montréal: Éditions HRW.
- Rosenshine, B.V. 1986. «Synthesis of Research on Explicit Teaching». *Educational Leadership*, vol 43, no 7, p. 93-99.
- Roy, R. 1998. *Exploration des effets d'une stratégie d'enseignement apprentissage de la planification sur la production de plans par des élèves de la cinquième secondaire*. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Savoie-Zajc, L. 2000. «La recherche qualitative / interprétative en éducation». In *Introduction à la recherche en éducation*, sous la dir. de T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, p. 171-198. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Éditions Logiques.
- Van der Maren, J-M. 2003. *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.

APPENDICE A

GRILLES D'ÉVALUATION DU TEXTE ARGUMENTATIF

MELS (2002-2003 ET 2009)

## GRILLE D'ÉVALUATION DU TEXTE ARGUMENTATIF

(MELS, 2003-2008)

GRILLE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE À ÉCRIRE – TEXTE ARGUMENTATIF  
FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT – 5<sup>E</sup> SECONDAIRE (2003 à 2008)

NIVEAU DE COMPÉTENCE				
E	D	C	B	A
Compétence insuffisante à la fin du secondaire	Compétence occupable à la fin du secondaire	Compétence assurée à la fin du secondaire	Compétence marquée à la fin du secondaire	
<b>1. Pertinence, clarté et précision (20 %)</b> Énonce une position <sup>1</sup> liée au sujet, mais peu adaptée à la situation, ou peu d'argument le soutenant ou l'un de ceux-ci est contradictoire ET Fonde au moins une partie de son argumentation sur une information juste, mais le fait sans la développer	Énonce une position <sup>1</sup> liée au sujet, mais peu adaptée à la situation, ou peu d'argument le soutenant ou l'un de ceux-ci est contradictoire ET Fonde le plus part de ses arguments sur une information juste, mais les développe sommairement	Énonce une position <sup>1</sup> liée au sujet, mais peu adaptée à la situation, ou peu d'argument le soutenant ou l'un de ceux-ci est contradictoire ET Fonde le plus part de ses arguments sur une information juste, mais les développe sommairement	Énonce clairement une position <sup>1</sup> liée au sujet, adaptée à la situation, et la défend à l'aide d'arguments qui soutiennent tous cette position ET Fonde ses arguments sur une information traitée avec rigueur et les développe de façon approfondie et pertinente	
<b>2. Organisation stratégique (20 %)</b> Présente des arguments, sans organisation stratégique et divise son texte sans faire de liens ou en établissant des liens inadéquats ET Adapte un « plan de vue <sup>2</sup> », mais tient peu compte du destinataire	Présente des arguments, sans organisation stratégique et divise son texte sans faire de liens ou en établissant des liens inadéquats ET Adapte et maintient un « plan de vue <sup>2</sup> », mais tient peu compte du destinataire	Construit son argumentation <sup>3</sup> selon une stratégie évidente et structure son texte de façon généralement cohérente ET Adapte et maintient un « plan de vue <sup>2</sup> », mais tient peu compte du destinataire	Construit son argumentation <sup>3</sup> selon une stratégie efficace et structure adéquatement son texte malgré des ressources rhétoriques qui n'impactent pas la cohérence ET Adapte et maintient un « plan de vue <sup>2</sup> », mais tient peu compte du destinataire	Construit son argumentation <sup>3</sup> selon une stratégie particulièrement efficace et structure adéquatement son texte de façon convaincante ET Adapte et maintient un « plan de vue <sup>2</sup> », mais tient peu compte du destinataire
<b>3. Continuité et progression (10 %)</b> Rapporte l'information en utilisant surtout la répétition ou des sujets qui seraient inappropriés ET Ajoute de l'information, mais établit peu de liens appropriés	Rapporte l'information en utilisant surtout la répétition ou des sujets qui seraient inappropriés ET Ajoute de l'information, mais établit peu de liens appropriés	Répond l'information en l'organisant adéquatement, mais l'utilisation de pronoms et le fait à plusieurs fois de façon appropriée	Répond l'information au moyen d'une grande variété de sujets et la fait de façon appropriée ET Répond l'information en l'organisant adéquatement, mais l'utilisation de pronoms et le fait à plusieurs fois de façon appropriée	Répond l'information au moyen d'une grande variété de sujets et la fait de façon appropriée ET Répond l'information en l'organisant adéquatement, mais l'utilisation de pronoms et le fait à plusieurs fois de façon appropriée

1. Position renvoie à l'idée que l'élève défend dans le programme (p. 49) « [...] l'élève qui expose ce vers quoi tend le texte, la conclusion vers laquelle le texte mène le destinataire [...] ».
2. Argumentation désigne plus que l'ensemble des arguments. Elle couvre le texte entier, de l'introduction à la conclusion.
3. Part de vue n'a pas les mêmes connotations qu'à l'école, mais correspond plutôt à la façon qu'a l'élève de se présenter, d'indiquer comment il se situe par rapport à ses propos, de marquer le rapport qu'il veut établir avec son destinataire et de préciser l'image qu'il veut donner de ce dernier.



## GRILLE D'ÉVALUATION DU TEXTE ARGUMENTATIF

(MELS, 2009-2010)

Annexe 1  
GRILLE D'ÉVALUATION (version provisoire) — Nom de l'élève : \_\_\_\_\_ Groupe : \_\_\_\_\_ 5<sup>e</sup> secondaire (2009-2010)

Écrire des textes variés – Appuyer ses propos en élaborant des justifications et des argumentations					
Critères	A	B	C	D	E
1. Adaptation à la situation de communication (25 %)	Tient compte des éléments de la tâche en utilisant des moyens efficaces et variés ET Appuie ses propos sur des éléments pertinents et les développe de façon approfondie et personnalisée.	Tient compte des éléments de la tâche en utilisant des moyens efficaces ET Appuie ses propos sur des éléments pertinents et les développe de façon généralement approfondie.	Tient compte de la plupart des éléments de la tâche en utilisant des moyens satisfaisants. ET Appuie généralement ses propos sur des éléments pertinents, la plupart du temps non contradictoires et les développe de façon satisfaisante.	Tient compte de certains éléments de la tâche. ET Appuie certains de ses propos et les développe de façon très sommaire ou souvent contradictoire.	Présente quelques éléments sans tenir compte de la tâche.
2. Cohérence du texte (25 %)	Organise son texte de façon appropriée. ET Assure la continuité au moyen d'une grande variété de substituts et fait progresser ses propos en établissant des liens étroits.	Organise son texte de façon appropriée, malgré de rares maladresse. ET Assure la continuité au moyen de substituts variés, généralement appropriés, et fait progresser ses propos en établissant des liens logiques.	Organise son texte de façon généralement appropriée. ET Établit la continuité au moyen de substituts et fait généralement progresser ses propos, malgré des maladresse.	Présente ses propos sans organisation évidente. ET Établit la continuité surtout au moyen de substituts souvent impropres ou inappropriés et fait peu progresser ses propos ou le fait de façon inadéquate.	Présente ses propos sans les organiser ni les lier.
3. Utilisation d'un vocabulaire approprié (5 %)	Utilise des expressions et des mots justes et conformes à la norme et à l'usage, à l'exception de rares erreurs.	Utilise des expressions et des mots justes et conformes à la norme et à l'usage, à l'exception de quelques erreurs.	Utilise des expressions et des mots généralement justes et conformes à la norme et à l'usage.	Utilise des expressions ou des mots dont plusieurs sont incorrects.	Utilise fréquemment des expressions ou des mots non conformes à la norme et à l'usage.
4. Construction de phrases et ponctuation appropriées (25 %)	Construit et ponctue correctement ses phrases sans faire d'erreurs ou en faisant très peu. (0 à 4 erreurs)	Construit et ponctue ses phrases en faisant peu d'erreurs. (5 à 9 erreurs)	Construit et ponctue ses phrases de façon généralement correcte. (10 à 14 erreurs)	Construit et ponctue ses phrases en respectant peu les normes. (15 à 17 erreurs)	Construit et ponctue ses phrases en respectant rarement les normes. (18 erreurs et +)
5. Respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et à l'orthographe grammaticale (20 %)	Orthographe ses mots sans faire d'erreurs ou en faisant très peu. (0 à 4 erreurs)	Orthographe ses mots en faisant peu d'erreurs. (5 à 9 erreurs)	Orthographe ses mots de façon généralement correcte. (10 à 14 erreurs)	Orthographe ses mots en faisant de nombreuses erreurs. (15 à 18 erreurs)	Orthographe ses mots en faisant de très nombreuses erreurs. (19 erreurs et +)

- L'élève tient compte de la question à traiter, du destinataire, du genre de texte demandé, du nombre de mots, etc.
- La qualité du vocabulaire (champs lexicaux, procédés linguistiques, etc.) est l'un des éléments pris en compte dans ce critère.
- Il s'agit d'éléments qui constituent les justifications et les argumentations.
- La variété du vocabulaire (synonyme, pronominalisation, etc.) est prise en compte dans ce critère.
- Ces nombres d'erreurs sont présentés comme des points de repère pour l'évaluation formelle d'un texte de 500 mots, rédigé dans un temps limité et avec des ressources restreintes. L'évaluation des critères 4 et 5 devrait faire appel, comme pour les autres critères, au jugement professionnel. Elle ne devrait pas se réduire au seul comptage des erreurs, mais prendre en compte leur nature, leur récurrence, la complexité des phrases, la longueur du texte, etc.

APPENDICE B

PREMIÈRE TACHE D'ÉCRITURE

Première tâche d'écriture
---------------------------

On ne cesse de déplorer la qualité de la langue française dans notre société. Le français utilisé par les humoristes et les gens du milieu du spectacle est décrié par de nombreux spécialistes de la langue. Les jeunes ont de plus en plus de difficulté à réussir leurs cours de français. Même les futurs enseignants ont de la difficulté à réussir leur examen de français à l'Université ! Plusieurs personnes se posent des questions quant à notre langue française.

Le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport a mis en ligne un site Internet, *Pouvoir des mots*, dans lequel il souhaiterait mettre en ligne des textes d'élèves provenant de partout au Québec. Il souhaiterait donc profiter de cette occasion et vous faire écrire sur un sujet brûlant de l'actualité : l'avenir de la langue française.

Dans un texte d'environ 400 à 500 mots, prenez position sur la question suivante :

<p><i>Dans l'avenir, la langue française aura-t-elle encore une place importante dans le monde?</i></p>
---

Vous devez donc écrire un texte argumentatif dans l'intention de convaincre les lecteurs du site Internet *Pouvoir des mots* de votre opinion.

## APPENDICE C

### SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE DE LA NOTION DE DESTINATAIRE

**SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT EXPLICITE  
DE LA NOTION DE DESTINATAIRE**

Activités	Connaissances	Objectifs	Instruments
<b>Avant l'enseignement</b>			
1 (cours 1)	Lecture des textes	(préparation)	Les textes
2 (cours 2)	Écriture du texte argumentatif (premier texte)	Objectif 1	Texte et grille
<b>Enseignement explicite de la notion de destinataire</b>			
<b>Phase 1 : Le modelage</b>			
3 (cours 3)	Activation des connaissances antérieures des élèves	Objectif 2	Document 1
4 (cours 3)	Activité de repérage	Objectif 2	Document 2
5 (cours 4)	L'interpellation du destinataire et analyse de la grille d'évaluation	Objectif 2	Document 3
6 (cours 4)	Suscitation de l'intérêt du destinataire et analyse de la grille d'évaluation	Objectif 2	Document 4
7 (cours 5)	Analyse d'une tâche d'écriture et écriture d'un paragraphe par l'enseignant	Objectif 2	Document 5

<b>Phase 2 : La pratique guidée ou dirigée</b>			
8 (cours 6)	Analyse du texte 1 et retour	Objectif 2	Document 6
9 (cours 7)	Écriture d'un court paragraphe	Objectif 2	Document 7
10 (cours 8)	Insérer les informations du destinataire dans un texte	Objectif 2	Document 8
<b>Phase 3 : La pratique indépendante ou autonome</b>			
11 (cours 9)	Lecture des textes	Objectifs 2 et 3	Textes
12 (cours 10)	Écriture du 2 <sup>e</sup> texte	Objectifs 2 et 3	Texte et grille

NOTE. Comme l'objectif 4 de notre recherche porte sur des données qui proviennent de l'appariement des sujets, donc qui concernent l'analyse des résultats et non pas l'enseignement, il n'en est pas question dans cette grille d'enseignement.

## APPENDICE D

### DOCUMENT DE TRAVAIL DE L'ÉLÈVE

**Document de travail**



**L'importance du destinataire dans un texte argumentatif**

**Nom et prénom :** \_\_\_\_\_

**Groupe :** \_\_\_\_\_

**Document préparé par Christian Girouard**

**Cinquième secondaire**

**École secondaire Cavelier-de Lasalle**



**Document 1****Organisateur graphique : le destinataire, quelle importance ?**

*Autour du mot destinataire, écrivez, à la mine, ce à quoi vous fait penser ce mot. Ensuite, au tableau, nous réunirons les réponses de tous les élèves de la classe. Vous écrirez ce mot à l'encre.*

**Destinataire**

**Document 2**

**Comment repérer le destinataire dans un texte ?**

**Document 2**

**Comment repérer le destinataire dans un texte ?**

Il existe plusieurs façons de s'adresser à un destinataire dans un texte. À l'aide du court texte qui suit :

1. Trouvez les différentes façons que l'auteur a utilisées pour s'y adresser.
2. Remplissez le tableau ci-dessous en tentant de regrouper les éléments de même nature.
3. En haut de chaque colonne, écrivez un titre qui convient à ce que vous aurez écrit dans la colonne.

[illegible]

**Exemple de texte****Sujet : la peine de mort****Destinataire : de futurs avocats**

En premier lieu, certains croient, comme plusieurs d'entre vous, que le système judiciaire est infaillible et qu'il est normal que l'État puisse condamner à mort un individu. C'est utopique ! Notre système pénal a été créé par des êtres humains et est régi par des humains. Les juges sont humains, et, comme on dit si bien, «l'erreur est humaine». Le système judiciaire est imparfait et faillible parce que nous faisons tous des erreurs et quand il s'agit de décider de la mort de quelqu'un, on n'a pas droit à l'erreur. Je prends comme exemple le cas d'Anthony Porter, dont parlent Philippe Boutet-Gercourt et Anne-Louise Couvela dans un article paru dans «Le nouvel observateur». Anthony Porter a été condamné à mort à la suite d'une erreur judiciaire mais fut sauvé in extremis par son avocat. Je peux aussi citer le cas de Wilbert Coffin. Son histoire est racontée par Jacques Hébert. Coffin a été assassiné par l'État alors qu'on avait des doutes sur sa culpabilité. Ne croyez-vous pas, avocats de demain, que la peine de mort ouvre la porte à beaucoup trop de morts inutiles et de condamnations sans retour en arrière possible ? Imaginez si c'était vous qui l'aviez fait condamner. Seriez-vous capables de continuer à vivre avec cette mort sur la conscience ? De plus, vous rendez-vous compte de ce que signifie l'existence de la peine de mort dans ce pays ? Cela veut dire que l'État peut faire ce qu'il veut du citoyen, même lui enlever la vie. C'est le chaos annoncé ! C'est pour cela que je pense qu'il est anormal que l'État dispose d'un tel pouvoir sur les gens et que, futurs avocats, je continue de croire que rétablir la peine de mort au Canada serait une terrible erreur.

**Document 3****Comment interpeller le destinataire ?**

1. Lisez les deux textes qui suivent.

La chambre était décorée de dizaines d'affiches. Les murs étaient bleus, le tapis était vert. Sur le meuble jauni par le temps, une poupée souriait. Par la fenêtre, une hirondelle chantait et le son venait jusqu'à l'intérieur. L'oiseau vint se poser sur la branche.

Chère Julie,

Je suis allé chez Marie hier soir et laisse-moi te dire que la décoration de sa chambre laissait à désirer. Notre amie avait apposé une dizaine d'affiches aux murs qui avaient été peints d'un bleu éclatant. Attends ! Sais-tu de quelle couleur était le tapis ? Vert ! Sur le meuble jauni, il y avait une poupée. Devine laquelle ? La tienne ! C'est à ce moment-là que j'ai vu une hirondelle. Elle m'a chanté une belle chanson ! J'attends donc de tes nouvelles, mon amie ! À bientôt !

2. Quelles sont les différences que vous avez remarquées entre les deux textes ?

---

---

---

3. Dans le 2<sup>e</sup> texte, comment l'auteur s'adresse-t-il à son amie ?

---

---

**Document 4**

**Comment susciter l'intérêt du destinataire ?**

1. Lisez les deux textes qui suivent.

**Le Canadien perd 4-2**

Le Canadien de Montréal a perdu son match hier soir contre les Flyers de Philadelphie. Le gardien de but des Glorieux, Carey Price, a arrêté 31 des 35 tirs lancés contre lui. Koivu et Kovalev ont marqué les deux buts pour l'équipe montréalaise.

**Le Canadien perd encore une fois !**

Le Canadien a perdu, encore une fois, contre les Flyers de Philadelphie, hier soir au Centre Bell. L'équipe a livré une performance désastreuse et risque, au grand désarroi de leurs «fans», ne pas faire les séries. Mais que doit faire l'entraîneur afin de régler le problème ? Je crois qu'il devrait obliger ses joueurs à faire plus de pratiques. Il devrait également leur interdire de sortir le soir, car il est évident qu'ils sont épuisés. Devrait-il faire des échanges ? Seul l'avenir nous le dira !

2. Quelles sont les différences que vous avez remarquées entre les deux textes ?

---



---



---

3. Dans le 2<sup>e</sup> texte, comment l'auteur intéresse-t-il les lecteurs ?

---



---



---

# **Document 5** **Grille d'évaluation du ministère**

## **GRILLE D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE À ÉCRIRE – TEXTE ARGUMENTATIF** **FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT – 5<sup>E</sup> SECONDAIRE (2003 à 2008)**

	NIVEAU DE COMPÉTENCE				
	E	D	C	B	A
<b>Coherence de l'argumentation</b>	<b>Compétence nettement insuffisante à la fin du secondaire</b>	<b>Compétence insuffisante à la fin du secondaire</b>	<b>Compétence acceptable à la fin du secondaire</b>	<b>Compétence assurée à la fin du secondaire</b>	<b>Compétence maitrisée à la fin du secondaire</b>
	1. Pertinence, clarté et précision (20 %)	Énonce une position liée au sujet mais ne peut adapter à la situation, ou peu d'arguments le soutiennent ou l'un de ceux-ci est contradictoire  ET Fonde au moins une partie de son argumentation sur une information fautive, mais le fait sans le développer	Énonce une position liée au sujet, partiellement adaptée à la situation, et les plupart des arguments soutiennent cette position, mais aucun n'est contradictoire  ET Fonde la plupart des arguments sur une information vraie, mais les développe sommairement	Énonce clairement une position liée au sujet, adaptée à la situation, et la défend à l'aide d'arguments qui soutiennent tous cette position  ET Fonde ses arguments sur une information vraie, généralement avec rigueur et les développe de façon exhaustive	Énonce clairement une position liée au sujet, adaptée à la situation, et la défend à l'aide d'arguments qui soutiennent tous cette position  ET Fonde ses arguments sur une information vraie avec rigueur et les développe de façon exhaustive et personnelle
	2. Organisation stratégique (20 %)	Présente des arguments sans organisation stratégique et divise son texte sans faire de liens ou en établissant des liens inappropriés  ET Adopte un point de vue, négatif ou positif, sans exemple d'extrémité	Présente son argumentation selon une stratégie évidente et structure son texte de façon généralement cohérente  ET Adopte et maintient un point de vue, qui sera complété de l'ouverture et d'une fin de moyens, finis	Contruit son argumentation selon une stratégie efficace et structure adéquatement son texte malgré des rares maladresses qui n'altèrent pas la cohérence  ET Adopte et maintient un point de vue, et utilise divers moyens pour soutenir l'intensité du développement et le maintenir tout au long de son texte	Contruit son argumentation selon une stratégie particulièrement efficace et structure adéquatement son texte malgré de rares maladresses qui n'altèrent pas la cohérence  ET Adopte et maintient un point de vue, et utilise divers moyens pour soutenir l'intensité du développement et le maintenir tout au long de son texte
<b>Continuité et progression (10 %)</b>	3. Continuité et progression (10 %)	Reprend l'information en utilisant surtout la négation ou les subtilités souvent imprécises et inappropriées  ET Ajoute de l'information, mais inutile et de façon inappropriée	Reprend l'information en s'appuyant essentiellement sur l'affirmation de propos et le fait le plus souvent de façon appropriée	Reprend l'information au moyen de subtilités variées et généralement appropriées  ET Fait progresser l'argumentation en ajoutant de l'information et en établissant des liens appropriés à l'intérieur des phrases et entre elles	Reprend l'information au moyen d'une grande variété de subtilités et le fait de façon appropriée  ET Fait progresser efficacement l'argumentation en ajoutant de l'information et en établissant des liens appropriés, et ceux-ci mènent à l'intérieur des phrases et entre elles

1. Situation nouvelle ou dans laquelle on doit choisir dans la proposition (la 4<sup>th</sup> et 5<sup>th</sup>) : l'évaluateur qui évalue ce vers quoi tend le texte, la conclusion vers laquelle le texte mène la destination [...] \*
2. Appréhension d'éléments clés pour l'ensemble des arguments, elle couvre la base même de l'argumentation et la conclusion.
3. Point de vue n'a pas pour le moins couramment attribué à ce propos, mais correspond plutôt à la façon qu'a l'évaluateur de se situer par rapport à ses propos, de marquer le rapport qu'il veut établir avec son développement et de présenter l'usage qu'il veut faire de ce dernier.

### Tâche d'écriture

La dénonciation au service de la justice est l'objet de critiques importantes. Alors que certains trouvent admissible que des gens dénoncent des confrères, des voisins, des amis, d'autres croient qu'il faut s'en remettre à la justice pour le bien de la communauté.

Dans ce contexte, le ministre de la Justice souhaiterait connaître votre position sur le recours à la dénonciation dans notre société. Vous écrivez donc, à son intention, un texte argumentatif d'environ 500 mots dans lequel vous prenez position sur le sujet. Vous défendez cette position en choisissant la stratégie argumentative qui vous semble la plus susceptible de le convaincre.



#### Précisions sur le mandat du ministre de la Justice

Le ministre doit

- favoriser la reconnaissance et le respect des citoyens,
- veiller au maintien d'un système de justice qui soit à la fois digne de confiance et intègre.

#### **RAPPEL**

*Les éléments suivants doivent être pris en compte dans votre argumentation.*

- *Sujet : le recours à la dénonciation dans notre société*
- *Destinataire : le ministre de la Justice*

**Document 6****Modèle de texte**

Mais qu'est-il devenu de la langue de Molière ?

Texte écrit par Christian Girouard

Notre société évolue à un rythme effréné. La politique, l'environnement, l'économie, mais surtout la culture, en prend un coup. Au Québec, quand on pense à la culture, on ne peut passer sous silence la question de la langue française, fière représentante de notre identité. Avec les nouvelles technologies qui contribuent indéniablement à la détérioration de cette belle langue, c'est à vous, chers membre de l'Office québécois de la langue française, que je m'adresse afin d'exprimer mon désappointement par rapport à l'utilisation qu'en font les jeunes aujourd'hui. L'utilisation d'Internet et des téléphones cellulaires et l'emploi de plus en plus fréquent des anglicismes et des autres dialectes dans les conversations quotidiennes des adolescents sont les principaux facteurs de la déchéance de la langue française.

Tout d'abord, chers défenseurs de la langue française au Québec, je suis convaincu que les sites de clavardage, les «SMS» et les courriels, lorsqu'ils sont utilisés par les jeunes, mettent en péril notre langue. Avez-vous déjà examiné, ne serait-ce qu'une seule fois, les courriels envoyés par vos enfants à leurs amis ? Si vous avez déjà posé ce geste, vous avez sûrement été choqués de voir le nombre de fautes commis par vos jeunes. Pour plusieurs, envoyer un courriel n'est pas aussi officiel qu'une lettre. Donc, ils font moins attention et produisent un nombre record d'erreurs. Et qu'en est-il des conversations écrites lors des discussions dans les sites de clavardage ? Catastrophique ! Dans ce cas-ci, je ne pèse même pas mes mots ! Réduction des mots, oubli du masculin, du féminin et du pluriel, virgules volatiles, etc., voilà quelques exemples qui démontrent ce que les jeunes font lorsqu'ils écrivent sur ces sites. Je crois fortement que ces technologies auront des conséquences irréversibles sur la langue à long terme. Les jeunes, habitués d'écrire de cette façon, feront le transfert directement dans leurs textes à l'école, ce qui amènera une incompréhension générale de leurs textes. Brefs, chers membres de l'OQLF, les nouvelles technologies détruisent notre langue.



[illegible]

### **La censure, c'est intolérable !**

Depuis quelques années, la culture devient de plus en plus importante et accessible pour les jeunes. Cela est dû en grande partie aux efforts du Ministère de l'Éducation qui cherche à promouvoir le développement culturel dans les écoles par le biais de subventions. Cependant, vous, les membres de la Direction de l'école, vous voulez exercer une censure sur les œuvres culturelles mises à la disposition des jeunes. Il faut s'insurger contre cette idée intolérable qu'est la censure du matériel destiné aux adolescents. Je vous prouverai, messieurs les Directeurs, que la censure est trop souvent mal appliquée et qu'il est d'une importance primordiale que l'information puisse circuler librement, même dans les écoles.

Tout d'abord, je considère que la censure est généralement mal appliquée lorsqu'il s'agit d'œuvres destinées aux adolescents. En effet, on tente trop souvent de nous cacher les ouvrages traitant de sexualité, alors que les jeunes de notre âge connaissent habituellement très bien le sujet ! Ainsi, Jean-Michel Schembré, un écrivain qui se consacre à la jeunesse, racontait dans un article de Jean-Denis Côté la façon ridicule dont on avait censuré l'un de ses livres. L'article, publié dans le Québec Française d'hiver 2001, contenait l'extrait suivant : «Pourtant, dans mon récit, des bébés sont lancés sur les murs et leurs cervelles se retrouvent dans les rues. Cela n'a pas semblé poser problème, alors qu'il en était tout autrement pour le mot *sexe*.» Messieurs les Directeurs, comment voulez-vous contrôler sérieusement le matériel auquel les jeunes ont accès alors que vous ne semblez même pas savoir ce que vous nous autorisez à voir ? La violence semble être banalisée à vos yeux, mais pas la sexualité. Ne croyez-vous pas qu'une bonne partie des élèves d'une école secondaire ont déjà eu des relations sexuelles ? Les adolescents d'aujourd'hui sont de plus en plus précoces, il ne faut pas jouer à l'autruche avec nous et ce n'est pas en cachant certains mots que vous allez nous éduquer. C'est ainsi que je me prononce contre la censure du matériel utilisé à l'école, car c'est une censure mal appliquée qui se révèle inutile.

Pour conclure, je continue de m'opposer fortement à la censure des œuvres culturelles destinées aux adolescents, puisqu'elle est mal appliquée. Messieurs les Directeurs, l'être humain n'invente rien. Ce qu'il écrit, peint ou raconte, c'est toujours quelque chose qui existe quelque part. Il ne faut pas fuir la réalité, mais l'apprivoiser et savoir l'utiliser à bon escient. À la lumière de ces réflexions, les jeunes de demain pourront, je l'espère, avoir accès à tout le savoir possible.

APPENDICE E

DEUXIÈME TÂCHE D'ÉCRITURE

Deuxième tâche d'écriture
---------------------------

À la suite de plaintes des citoyens de province du Québec, le gouvernement provincial a décidé de tenir des audiences publiques afin de connaître l'avis d'un échantillon représentatif de la population québécoise à propos d'un sujet chaud de l'actualité : le tourisme de masse. En effet, plusieurs citoyens se plaignent de problèmes, notamment environnementaux, que causent les milliers de touristes visitant leur région.

Le ministère du Tourisme a mis en ligne un site Internet dans lequel il souhaiterait mettre en ligne des textes d'élèves provenant de partout au Québec. Il souhaiterait donc profiter de cette occasion et vous faire écrire sur un sujet brûlant de l'actualité : le tourisme de masse.

Dans un texte d'environ 400m à 500 mots, prenez position sur la question suivante .

*Dans l'avenir, croyez-vous que le tourisme de masse sera une façon acceptable de voyager ?*

Vous devez donc écrire un texte argumentatif dans l'intention de convaincre les lecteurs du site Internet du ministère du Tourisme de votre opinion.

APPENDICE F

GRILLE D'OBSERVATION

## GRILLE D'OBSERVATION

### Interpeller le destinataire et susciter son intérêt

#### Organisation du texte

Nom de l'élève : \_\_\_\_\_

Nombre de mots : 1<sup>er</sup> texte : \_\_\_\_\_ 2<sup>e</sup> texte : \_\_\_\_\_

Moyens	Premier texte	Deuxième texte
<b>Interpeller le destinataire</b>		
Pronom, 1 <sup>re</sup> personne du singulier (je, moi, m')		
Pronom, 3 <sup>e</sup> personne du singulier (on)		
Pronom, 1 <sup>re</sup> personne du pluriel (nous)		
Pronom, 2 <sup>e</sup> personne du pluriel (vous)		
Emploi d'un GN dénominatif (monsieur, madame)		
Emploi d'un titre (maire, ministre)		
Utilisation d'une des fonctions du destinataire (responsabilités, devoirs, etc.)		
<b>Susciter l'intérêt du destinataire</b>		
Moyens	Premier texte	Deuxième texte
Emploi d'un vocabulaire connotatif		
Utilisation de phrases interrogatives		
Utilisation de phrases exclamative		
Utilisation de phrases impératives		
Utilisation de phrases impersonnelles		
Utilisation de phrases emphatiques		
Utilisation de figures de style		

## APPENDICE G

### TABLEAUX ORIGINAUX EN ANGLAIS

*Audience Questionnaire*  
Pfister et Petrick (1980)

1. When you write a paper, do you think it is important to think about who will read your paper ? (yes / no / not sure)
2. Do you, in fact, think about your reader/audience when you write a theme ? (yes / no / sometimes)
3. If you responded «no» or «sometime» to question #2, explain why or when you do not consider your reader.
4. If you responded «yes» or «sometime» to question #2, who do you usually identify as the reader of your paper ?
5. If you responded «yes» or «sometime» to question #2, explain what aspects of the *reader's identity* are important for you to know when you write a theme to him/her.
6. If you responded «yes» or «sometime» to question #2, what aspects of *your own writing* do you need to think about to make sure that your reader will appreciate your paper ?
7. Do you think that learning about how to analyze your reader would help you to write papers ? (yes / no / don't know)



*A heuristic Model for Audience Analysis in Written Discourse*  
Pfister et Petrick (1980)

<i>Elements</i>	<i>Characteristics</i>
<i>The Environnement of the Audience (Audience/Self)</i>	<p><i>What is his/her :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Physical, social and economic status?</i></li> <li>- <i>Educational and cultural experience ? (especially with certain patterns of written discourse ?)</i></li> </ul> <p><i>What are his/her:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Ethical concerns and hierarchy of values ? (home, family, religion, money...)</i></li> <li>- <i>Common myths and prejudices ?</i></li> </ul>
<i>The Subject Interpreted by the Audience (Audience/Subject)</i>	<p><i>How much does the reader know about what I want to say ?</i></p> <p><i>What is the opinion of the reader about my subject ?</i></p> <p><i>How strong is that opinion ?</i></p> <p><i>How willing is he/she to act on that opinion ?</i></p> <p><i>Why does he/she react the way he/she does ?</i></p>
<i>The Relationship of the Audience and the Writer (Audience/Writer)</i>	<p><i>What is the reader's knowledge and attitude about me ?</i></p> <p><i>What are our shared experiences, attitudes, interests, values, myths, prejudices ?</i></p> <p><i>What is my purpose(s)/aims(s) in addressing this audience ?</i></p> <p><i>Is this an appropriate audience for this subject ?</i></p> <p><i>What is the role I wish to assign to the audience ? What role do I want to assume for the audience ?</i></p>
<i>What are the best methods the writer can use to achieve cooperation/persuasion/identification with the audience ? (Audience/Form)</i>	<p><i>What patterns/model/development is appropriate ?</i></p> <p><i>What tone ?</i></p> <p><i>What diction, level of diction ?</i></p> <p><i>What level of syntactic sophistication?</i></p>